

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по коррекции нарушений поверхностной  
синтаксической структуры у младших школьников с общим  
недоразвитием речи III уровня и дизартрией**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
логопедии и клиники дизонтогенеза  
к п.н., профессор И. А. Филатова

Исполнитель:  
Тиунова Анастасия Евгеньевна,  
обучающийся БЛ-41 группы  
очного отделения

---

дата

---

подпись

---

подпись

Руководитель:  
Костюк Анна Владимировна,  
к.п.н., доцент кафедры логопедии и  
клиники дизонтогенеза

---

Подпись

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ .....	8
1.1. Психолингвистические аспекты изучения состояния поверхностной синтаксической структуры фразы .....	8
1.2. Становление лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе ...	12
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии .....	21
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ .....	30
2.1. Организация и принципы изучения поверхностной синтаксической структуры у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и псевдобульбарной дизартрией легкой степени .....	30
2.2. Методика изучения состояния поверхностной синтаксической структуры и анализ полученных данных .....	32
2.3. Взаимосвязь компонентов речезыковой системы .....	51
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ.....	55
3.1. Принципы и организация логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией.....	55

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии .....	58
3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов .....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	78
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	82

## ВВЕДЕНИЕ

Общеизвестным фактом является то, что у детей с общим недоразвитием речи нарушены все компоненты речезыковой системы. Данный факт подтверждается в работах многих ученых, исследовавших нарушения детской речи: А. Н. Гвоздева, В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, С. С. Ляпидевского, Е. М. Мастюковой, Е. Ф. Соботович, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и др. Отечественными учеными (Р. Е. Левиной, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и др.) выделяются следующие компоненты речезыковой системы:

- Звуковая сторона речи (фонетическая);
- Смысловая сторона речи, которая включает в себя лексический и грамматический строй речи.

Среди обучающихся школ для детей с тяжелыми нарушениями речи наиболее часто встречается легкая степень псевдобульбарной дизартрии (Е. Ф. Архипова, А. Н. Корнев, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова). При этом нарушении первичным речевым дефектом является нарушение произносительной стороны речи в результате нарушения иннервации речевого аппарата (Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Е. Ф. Соботович и др.), что влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, в дальнейшем, влияет на становление лексико-грамматической стороны речи.

Согласно содержанию и организации изучения предметной области «Русский язык и литературное чтение», в школах и классах для детей с тяжелыми нарушениями речи, которое основывается на адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи, в первом и втором классах на первое место выходят такие предметы как «Обучение грамоте» и «Письмо», а также коррекционно-развивающая область, куда входят следующие уроки: индивидуальные и фронтальные

уроки произношения, уроки по развитию речи. В третьем классе базовыми уроками становятся «Русский язык» и «Литературное чтение».

Если рассматривать лексико-грамматическую сторону речи с позиций психолингвистики, то можно сказать, что она проявляется в синтаксической структуре фразы (Т. В. Ахутина, В. П. Глухов, А. Р. Лурия, А. А. Потебня, Н. Хомский, А. М. Шахнарович, Л. В. Щерба).

Психолингвисты выделяют глубинную и поверхностную синтаксическую структуру фразы. При этом под первой понимают такие структуры, которые отражают общие схемы выражения мысли и связанные со смыслом высказывания.

Под поверхностной синтаксической структурой понимается структура фразы, которую мы непосредственно слышим в момент её произнесения собеседником и воспринимаем при чтении.

Работ, посвященных анализу состояния поверхностной синтаксической структуры фразы у лиц с тяжелыми нарушениями речи, в том числе у обучающихся младших классов школ для детей с ТНР, крайне мало. В основном этими вопросами занимались ученые в рамках психолингвистики. Однако, вопросы становления поверхностной синтаксической структуры фразы у детей с ТНР описала в своей работе Д. Р. Заимцын [8].

**Актуальность** исследования заключается в том, что при общем недоразвитии речи III уровня у школьников с дизартрией нарушается поверхностная синтаксическая структура фразы, при том, что глубинная структура является сохранной. Так как поверхностная синтаксическая структура проявляется в понимании устного сообщения, организуя понимание оттенков смысла, то, соответственно, ее нарушение будет оказывать отрицательное влияние на восприятие текстов. Можно предположить, что в дальнейшем это будет влиять на понимание грамматически усложненных текстов в средних и старших классах и появление аграмматизмов на письме, но данное предположение требует дальнейшего исследования.

Для обучающихся третьего класса школ для детей с тяжелыми нарушениями речи, которые были задействованы в исследовании в рамках выпускной квалификационной работы, наиболее показательным, возможно, будет не собственно логопедическое обследование грамматической стороны речи, а специально организованная ситуация общения на интересную для ребенка тему и анализ речевой продукции.

Среди обучающихся в школах для детей с ТНР у большинства фиксируется легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

**Объектом** данного исследования является состояние поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Предмет** – коррекционная работа по преодолению выявленных нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Цель** – на основе теоретических и экспериментальных данных обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Задачи:**

- Проанализировать научно-методическую литературу по вопросам исследования;
- Изучить становление лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе;
- Определить уровень сформированности поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим

недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии посредством проведения констатирующего эксперимента;

- Определить содержание логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии;

- Экспериментально апробировать выбранные методики логопедической работы и коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

**Методы исследования:**

- теоретический анализ литературы по теме исследования;
- констатирующий и формирующий эксперимент;
- наблюдение;
- анализ результатов исследования.

Исследование осуществлялось на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школы-интерната №6, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы». В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 9-10 лет. По заключению ПМПК у всех детей «ОНР III ур. у ребенка с дизартрией (ТНР)».

**Структура выпускной квалификационной работы:** введение, три главы, заключение, список источников литературы и приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

## 1.1. Психолингвистические аспекты изучения состояния поверхностной синтаксической структуры фразы

Понятие о поверхностных синтаксических конструкциях освещено в работах Т. В. Ахутиной, В. П. Глухова, А. Р. Лурия, Дж. Миллера, Ф. Соссюра, Н. Хомского, Л.В. Щербы и др.

Подробный научный анализ психолингвистической концепции Ноама Хомского и Джорджа Миллера представлен в работах А. А. Леонтьева [15], Д. Слобина и Дж. Грина [25], Т. В. Ахутиной [1]; Л. В. Сахарного [24] и др.

В своих работах Н. Хомский рассматривал вопрос о самостоятельных законах синтаксических структур. По его мнению, язык — это не набор единиц языка и их классов, а своеобразный механизм, создающий правильные фразы. Н. Хомский определял синтаксис как учение о принципах и способах построения предложений. «Грамматика языка... — писал он, — представляет собой механизм, порождающий все грамматически правильные последовательности... и не порождающий ни одной грамматически неправильной» [33, с. 435]. Н. Хомский считал, что система грамматических правил существует как способность порождать и понимать бесконечное число предложений. Лингвист выделил два типа грамматических структур:

1. Поверхностные синтаксические структуры;
2. Глубинные синтаксические структуры.

*Поверхностная структура* — это та, которую мы непосредственно слышим в диалоге, а также воспринимаем при чтении. Н. Хомский писал, что



поверхностные синтаксические структуры специфичны для каждого языка, и число таких структур в каждом языке составляет большое количество. Каждую из этих структур можно сформулировать различным способом. Например, фразу «Мария сомневалась в надобности предложенной ей работы» можно выразить иным образом: «Мария не была уверена в предложенной ей работе», или: «Мария не считала, что предложенная ей работа будет нужна» и т.д.

В свою очередь, *глубинная синтаксическая структура* связана со смыслом высказывания. Глубинная структура стоит за поверхностными структурами и отражает общие схемы выражения мысли и связанные со смыслом высказывания. Их число значительно меньше, чем число поверхностных структур. В возрасте 3-4 лет ребенок овладевает глубинными синтаксическими структурами и в дальнейшем выводит из них различные поверхностные структуры языка, на котором он говорит.

Совместно с Дж. Миллером, М. Бивером, Дж. Фодором и другими учеными Н. Хомский описал основные правила (трансформации), по которым одни структуры переходят в другие, или по которым одни грамматические структуры могут порождать другие грамматические структуры, одинаковые по содержанию, но различные по строению, или различные по содержанию, но сохраняющие идентичное грамматическое строение [32].

Поверхностная структура переходит в глубинную в результате применения трансформаций, которые сохраняют лексический состав предложения, но могут изменять грамматическое значение, переставлять слова местами, добавлять или убирать некоторые служебные слова. Например, правила превращения исходного (ядерного) предложения «Мама купила хлеб» (положительная, активная форма), в другое: «Хлеб куплен мамой» (положительная пассивная форма), или в третье: «Мама не купила хлеб» (отрицательная активная форма) или «Хлеб не куплен мамой» (отрицательная пассивная форма), или: «Купила мама хлеб?»

(вопросительная положительная форма) или «Куплен ли мамой хлеб?» (вопросительная пассивная форма) и т.д.

Наряду с допустимыми трансформациями Н. Хомский описал и грамматически недопустимые, к числу которых относятся, например, такие, как «Хлеб купил маму», «Купил ли хлеб маму?» и т.д.

Глубинные структуры появляются в результате применения специальных правил подстановки, которые образуют базовый компонент трансформационной порождающей грамматики.

Есть предложения, где разная поверхностная, но одинаковая глубинная структура, а есть фразы, которые обладают одной поверхностной структурой, но имеют две глубинные семантические структуры (т.е. два варианта смыслового толкования). При этом глубинная структура формирует смысл предложения, а поверхностная – является звуковым или графическим воплощением этого смысла.

В работах А. Р. Лурия представлен сравнительный анализ глубинных и поверхностных синтаксических структур, где отмечается, что глубинная структура предложения радикально отличается от поверхностной структуры той же фразы [19]. С одной стороны, глубинная структура носит более разделенный характер, и в ней отражаются те элементы, которые могут не фигурировать в поверхностной структуре; с другой стороны, в ней, как основное содержание, отражены те логические составляющие, которые образуют скелет грамматического высказывания. В глубинной синтаксической структуре отсутствуют служебные слова и в ней показаны обобщенные синтактико-логические отношения.

А. Р. Лурия подчеркивал, что в некоторых случаях различие поверхностных и глубинных структур проявляется еще и в том, что в глубинной структуре фигурируют такие элементы, которые не представлены в поверхностной [18]. Примером этого может быть фраза «В гости пришло человек пять», где фактически выражается приблизительное число

пришедших, в ее поверхностной структуре нет слова «приблизительно», в то время как в глубинной структуре эта единица необходима.

Н. Хомский говорил, что омонимичность тех фраз, которые внешне являются схожими, сводятся к тому, что обладая идентичной поверхностной синтаксической структурой, они имеют различную глубинную структуру. Ученый разработал метод, позволяющий проанализировать глубинные синтаксические структуры и определить их роль в порождении поверхностных синтаксических структур языка.

Описание ядерных грамматических структур и законов их трансформаций составило основу *трансформационной лингвистики* [33].

Согласно Н. Хомскому, трансформационная лингвистика – направление в языкознании, целью которого является разработка теории языка по образцу естественных наук. С помощью данной теории Н. Хомский объяснял феномен быстрого усвоения родного языка ребенком на основе недостаточного внешнего стимула, то есть информации, которая может быть извлечена из речи окружающих. Врожденный биологически обусловленный компонент лежит в основе языковой способности человека и определяет основные параметры человеческого мышления, в частности, структуру языкового знания. При взаимодействии врожденного компонента, который общий у всех людей, и внешнего стимула (конкретного языка, на котором говорят окружающие) у ребенка формируется полноценное владение родным языком. Также Н. Хомский упоминает еще один фактор – свойства, которые объединяют язык с другими биологическими и когнитивными системами (например, принцип, согласно которому при построении сложных единиц из простых структура простых единиц не видоизменяется).

Генеративная лингвистика содержит ряд правил, которые позволяют описать глубинную структуру предложения и на её основе создать множество синтаксически правильных поверхностных вариантов.

По мнению Н. Хомского, ребенок сначала слышит (воспринимает) «исходные языковые данные», затем анализирует их и в итоге вскрывает синтаксические структуры. «Чтобы овладеть языком, – писал Н. Хомский, – ребенок должен обладать, во-первых, лингвистической теорией, которая задает форму грамматики любого возможного человеческого языка, и, во-вторых, стратегией выбора грамматики соответствующего вида, которая совместима с исходными языковыми данными» [6, с. 152].

## **1.2. Становление лексико-грамматической стороны речи в онтогенезе**

Особенности формирования речи в онтогенезе были изучены многими исследователями: лингвистами, психологами, педагогами, физиологами, дефектологами, а также представителями других наук, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность. Среди трудов отечественных ученых следует прежде всего назвать исследования Р. М. Боскис [2], Л. С. Выготского [4], А. Н. Гвоздева, Р. И. Лалаевой, Г. Л. Розенгарт-Пупко [22], С. Л. Рубинштейна [23], Н. В. Серебряковой, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина [36] и др. В исследованиях А. Н. Гвоздева [4], С. Н. Цейтлин [34], А. М. Шахнаровича [35] и других ученых была определена основная последовательность формирования детской речи: от стадии лепета до семи лет.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова отмечают, что морфологическая и синтаксическая системы языка развиваются в тесном взаимодействии. При появлении новых форм слова усложняется структура предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. Более подробно остановимся на особенностях становления лексико-грамматических структур речи в онтогенезе.

В основе психолингвистической концепции «речевого онтогенеза» А. А. Леонтьева [16] лежат методологические подходы В. В. Виноградова, Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, В. Гумбольдта, Р. О. Якобсона и др.

А. А. Леонтьев выделял периоды или «стадии» процесса формирования речевой деятельности и усвоения системы родного языка в онтогенезе:

1. Подготовительный (с момента рождения до года);
2. Преддошкольный (от года до 3 лет);
3. Дошкольный (от 3 до 7 лет);
4. Школьный (от 7 до 17 лет).

Первый этап формирования речи включает в себя первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи в данном возрастном периоде (согласно принятым в психологии традиционным подходом) подразделяется на три основных этапа:

- I. Доречевой этап (первый год жизни) охватывает периоды гуления и лепета;
- II. Этап первичного освоения языка / дограмматический (второй год жизни);
- III. Этап усвоения грамматики (третий год жизни);

По мнению А. А. Леонтьева, временные рамки этапов могут изменяться по мере взросления ребенка; также в развитии детской речи возможна акселерация – сдвиг возрастных показателей на более ранние возрастные этапы онтогенеза [16].

В свою очередь, А. Н. Гвоздев в своих научных работах выделял *периоды формирования лексико-грамматического строя речи* [5].

**I период (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.) – предложения, состоящие из аморфных слов-корней.**

В этом возрасте слово начинает выступать как структурная единица языка и речи.

В начале второго года жизни активный словарь ребенка составляет от 10 до 50 слов, которые он употребляет для выражения своих желаний, потребностей. Первые слова не имеют четкой грамматической формы, употребляются всегда в неизменном виде, А. Н. Гвоздев называет их «аморфные слова-корни». Например, «мама, ди» [мама, иди], «па, да мяси» [Папа, дай мячик].

В словаре ребенка преобладают существительные в единственном числе, Именительном падеже, звукоподражания (бух, би-би, му) и лепетные слова (па, ба).

Двусоставные предложения употребляются ребенком в различных семантических функциях – для называния места («Деда кеся» [Дедушкино кресло]); для просьбы («Дай мака» [Дай молока]); для описания ситуации («Баба бай-бай»); для отрицания («Не подю» [Не пойду]). Этап двухсловных высказываний («протопредложения») в речевом онтогенезе является важным этапом в овладении синтаксисом речи.

В этом периоде важное значение имеет совокупность следующих факторов:

- а) имитация (воспроизведение) речи окружающих, звукоподражания;
- б) сохранность и сформированность психофизиологических механизмов, обеспечивающих осуществление речи;
- в) условия, в которых растет ребенок (психологическая обстановка в семье, отношение к ребенку, речевое окружение).

В возрасте от 1 года 10 месяцев до 2 лет объем активного словаря достигает 300 слов.

По результатам лингвистических исследований было выявлено, что имена существительные составляют в речи детей данного возраста 60-65% всех слов, глаголы – 20-25% и другие части речи – 10-15%, служебных слов в речи нет.

До 1,5 лет ребенок овладевает большим количеством названий предметов и действий, но они еще не приобретают обобщающего значения.

Согласно результатам исследований детских высказываний, проведенных Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [12], следует, что дети данного возраста опознают в речи взрослых лишь общее содержание и общее значение слова, выраженное в его лексической основе. Например, при восприятии различных форм слов (стул, стулом, стуле и т.д.) ребенок осознает только общую часть этих слов (стул).

К концу данного возрастного периода ребенок усваивает структуру предложения субъект-предикат (S-P, «баба пит», «матикгает»). В предложении между словами еще нет грамматической связи, поэтому слова продолжают использоваться в аморфной, неизменяемой форме, но при этом они связаны друг с другом интонацией и общностью ситуации.

**II период (от 1 года 10 мес. до 3 лет) – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения.**

В свою очередь, II период делится на три этапа:

*1 этап формирования первых форм слов( от 1 года 10 мес. до 2 лет 1 мес.).*

На этом этапе появляются первые формы слов, начинает осознаваться детьми связь между словами в предложении. Ребенок начинает употреблять в речи различные формы одного и того же слова.

Первыми усваиваются грамматические формы имени существительного: Именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями -ы, -и, Винительного падежа с окончанием -у, могут появляться формы Родительного падежа с окончанием -ы; окончание -е для обозначения места («толе» [на столе] ), предлоги не употребляются.

Среди грамматических форм глаголов первыми являются: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (дай, иди, на),

форма 3-го лица единственного числа настоящего времени (без чередования в корнях), возвратные и невозвратные глаголы.

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова пишут, что в этом возрасте расширяется структура предложения до 3-4 слов, появляется предложение следующей структуры: субъект-предикат-объект («Мама купила машина», S-P-O) [12].

*2 этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.).*

Последовательность усвоения ребенком грамматических форм слов зависит от семантической функции и частотности употребления в речи окружающих. Поэтому ребенком усваиваются, сначала наиболее частотные флексии.

В этом возрасте дети используют лишь одно, более продуктивное окончание, которое А. Н. Гвоздев определял как «главенствующее» [5]. Другие окончания с тем же грамматическим значением отсутствуют в речи ребенка и заменяются продуктивными флексиями. Например, формы существительного родительного падежа множественного числа имеют несколько вариантов окончаний: -ое, нулевое окончание, -ей, среди которых ребенком употребляется только окончание -ое. В детской речи на данном возрастном этапе одни флексии заменяются другими, но при этом их грамматическое значение не меняется. Таким образом, в этом возрасте у детей часто наблюдаются замены грамматически правильных окончаний на «главенствующие» для ребенка флексии («много стулов, кукулов»).

На этом этапе для детской речи также характерно стремление к унификации основы различных форм слова. Ребенок соединяет корень и флексию, что проявляется в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма («стулик, уши, котёнки» [стульчик, уши, котята]).

Из этого следует, что ребенок усваивает сначала преимущественно общие, продуктивные правила формообразования, и только потом овладевает



частными правилами, исключениями (языковой нормой), что обуславливает дифференциацию внутри языковой системы.

Дети начинают дифференцировать формы единственного и множественного числа глаголов в изъявительном наклонении, усваивают изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разделяют формы настоящего и прошедшего времени, но несмотря на это в прошедшем времени еще смешивают формы мужского, женского и среднего рода.

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, может быть как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным и употребляются прилагательные, как правило, после существительных. Дети употребляют правильно только прилагательные в Именительном падеже множественном числе.

Р. Е. Левина писала о том, что на данном возрастном этапе в потоке речи ребенка корень слова звучит нечленораздельно. В дальнейшем ребенок начинает употреблять четкие фонемы вместо недифференцированных «контуров» [14], что обуславливает быстрый рост словаря.

На этом этапе ребенком уже усвоены личные местоимения, могут появляться некоторые простые предлоги (в, на, у, с), но их использование не всегда правильное, могут наблюдаться замены предлогов, смешение окончаний.

В возрасте двух лет в активном словаре начинают появляться прилагательные, чаще в форме Именительного падежа мужского или женского рода, но они еще не согласуются с существительными. В речи ребенка определяются первые грамматические отношения: согласование существительного в Именительном падеже единственного числа с глаголом в изъявительном наклонении («девакапоет» [девочка поет]), некоторые формы управления глаголом («дай шапу»). Речь ребенка содержит большое количество аграмматизмов.

До 2,5 лет продолжает расширяться и усложняться структура предложения (до 5-8 слов), появляются сложные предложения: сначала бессоюзные, после сложносочиненные предложения с союзами.

*3 этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет).*

В данный возрастной период формируются грамматические категории и их внешнее выражение, то есть ребенок начинает осваивать синтаксическую структуру.

Ребенок продолжает усваивать частные правила словоизменения, также происходит дифференциация морфологической системы склонения существительных: усваиваются окончания множественного числа (-ов, -ами, -ах), падежные окончания Именительного падежа множественного числа (-а, -иа). Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова отмечают, что в речевом развитии первично усваиваются флексии, как наиболее функциональные грамматические элементы языка, а уже после этого идет этап усвоения предлогов. Через предлоги и флексии ребенок выражает лексико-грамматическое значение слов в предложении [12].

Соответственно, при нормальном речевом развитии ребенок использует в своей речи простые предлоги и союзы. При употреблении более сложных предлогов (например, из-за, из-под) отмечаются аграмматизмы.

Продолжает закрепляться согласование имен прилагательных с существительными в косвенных падежах, развивается сложносочиненное и сложноподчиненное предложение, усваиваются служебные слова. Появляются трех-, четырехсловные предложения, используются разные грамматические формы (неси – несет– несем – не несу; машина – машине – машину).

Таким образом, на данном возрастном этапе ребенок овладевает многими грамматическими формами, но окончательно морфологическая система языка еще не усвоена.

### **III период (от 3 до 7 лет) – период усвоения морфологической системы русского языка – усвоение типов склонений и спряжений.**

В данный период сначала усваивается система флексий, несколько позже – система чередований в основах, то есть именно в этом период ребенок усваивает поверхностную синтаксическую структуру фразы.

Ребенок начинает систематизировать грамматические формы по типам спряжения и склонения, усваивать единичные формы и исключения. В речи существенно уменьшается свободное употребление морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает общими правилами грамматики и чувством языковой нормы. «Чувство языка» позволяет ребенку правильно использовать в речи все грамматические категории и формы слов; определять, является ли данное высказывание правильным. Но, примерно до 4 лет, еще могут встречаться варианты неподвижного ударения при словоизменении (на ко́не), тенденции унификации основы глаголов и существительных (побежу, человеки).

После трех лет ребенком почти полностью усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенном падеже и глагольное управление. Дети свободно общаются грамматически правильно построенными простыми предложениями, а также используют некоторые виды сложных предложений; речь уже строится с использованием союзов и союзных слов (потому что, чтобы, если, хотя, пока, который и т. д.).

По мнению Т. Б. Филичевой, наличие стойких аграмматизмов в данном возрасте («дедой были лесу» [с дедом были в лесу]), пропуски, перестановки слогов и звуков («моток, пинино» [молоток, пианино]), уподобления слогов («кококосы» [абрикосы]), их замены и другие нарушения слоговой структуры слова свидетельствуют о выраженном недоразвитии речевой функции [30].

На данном этапе речевого онтогенеза происходит наиболее интенсивное речевое развитие детей. Часто отмечается существенный скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно использовать все

части речи; постепенно формируются навыки словообразования. Примерно в возрасте 6 лет словарный запас ребенка составляет 7-8 тысяч слов.

Несмотря на эти показатели, слово в лексиконе ребенка еще остается «константным» и «мономорфным» по своей семантике, но ближе к 7 годам к единственному значению слова, которое является предельно конкретным, добавляется еще одно или два значения. Таким образом, к концу дошкольного возраста формируется вариативное смысловое «содержание» слова: у ребенка начинает развиваться способность употреблять данное слово в речевом общении в различных значениях.

По результатам исследований А. Н. Гвоздева [5], В. К. Лотарева [28], О. С. Ушаковой [27], Г. А. Фомичевой [31] и др. ученых, в возрасте 5-6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как процесс фонематического развития речи почти завершен и дети усваивают уже морфологический, синтаксический и грамматический строй языка. Ближе к 7 годам ребенку становятся доступны короткие рассуждения.

Помимо развития устной речи к 7 годам, а точнее к моменту поступления в школу, ребенок начинает овладевать навыками чтения и письма. Как у же было сказано в п.1.1., поверхностная структура влияет на понимание прочитанного. Соответственно, для правильного восприятия текстов поверхностная структура должна быть сформирована, так как она является звуковым или графическим отражением смысла, который формируется благодаря глубинной синтаксической структуре.

Таким образом, в возрасте 7 лет ребенок овладевает практически всей системой грамматики, что дает ребенку возможность в школьном возрасте перейти к осознанию законов грамматики при изучении русского языка.

Исходя из данной периодизации, можно сделать вывод о том, что формирование поверхностных синтаксических структур начинается в раннем возрасте, развивается поэтапно с постепенным усложнением структуры предложения. Можно выделить следующую последовательность появлений

поверхностных и глубинных синтаксических структур в активной речи ребенка:

*А) Глубинная синтаксическая структура:*

1. Субъект-предикат (S-P): «Мама спит»;
2. Субъект-предикат-объект (S-P-O): «Миша ест суп» – предложение с прямым дополнением;
3. Субъект-предикат-объект-объект (S-P-O-O): «Мама режет хлеб ножом» – предложение с прямым и косвенным дополнением;

*Б) Поверхностная синтаксическая структура:*

4. Субъект-предикат-локатив: «Маша гуляет во дворе» – предложение с обстоятельством места;
5. Субъект-предикат-объект-локатив: «Маша гуляет с собакой во дворе»;
6. Субъект-предикат-объект-атрибутив: «Маша сделала маме красивую открытку» – предложение с определением.

### **1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

В настоящее время отмечается увеличение количества детей с дефектами речи и одним из самых распространенных нарушений речи является дизартрия. О. В. Правдина рассматривала дизартрию как расстройство произносительной речи, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы. и нарушением иннервации органов артикуляции [21].

Проблема дизартрии освещена в работах следующих отечественных авторов: Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Л. С. Волкова, Л. Т. Журба, М. В.

Ипполитова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, О. Г. Приходько, Н. В. Серебрякова и др. [13]

**Псевдобульбарная дизартрия** обусловлена поражением проводящих корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов, расположенных в стволе мозга.

**Основным дефектом** при псевдобульбарной дизартрии является нарушение регуляции мышечного тонуса (объем, точность, амплитуда движений) в артикуляционной мускулатуре по типу спастичности – спастическая форма псевдобульбарной дизартрии. Реже на фоне снижения объема произвольных движений наблюдается незначительное повышение мышечного тонуса в некоторых группах мышц или, наоборот, понижение тонуса – паретическая форма псевдобульбарной дизартрии. При двух формах псевдобульбарной дизартрии наблюдается ограничение объема движений мышц артикуляционного аппарата, в тяжелых случаях возможно их полное отсутствие.

Симптоматика будет зависеть от того, пути какого нерва поражены:

1. *Пути лицевого нерва:* нарушение движений губ и щек, что приводит к дефектам звукопроизношения как гласных (произносятся недифференцированно), так и согласных звуков, а также к трудностям использования невербальных средств общения. У больного будет наблюдаться слабое смыкание губ, асимметрия лица, амимичность, саливация, опущение уголков глаз и губ.
2. *Пути тройничного нерва:* нарушение иннервации мышц нижней челюсти. Вследствие этого у больного наблюдается отвисание нижней челюсти, саливация, нарушается акт жевания. Отмечаются трудности в произношении щелевых звуков (шипящих и свистящих), гласных звуков (чаще звуков [ы], [э], [а]). Речь при таком нарушении, как правило, однообразная и монотонная.
3. *Пути подъязычного нерва:* нарушение иннервации мышц всех частей языка (кроме корня). При данном поражении движения языка

ограничены, снижен объем и амплитуда движений. Возникают трудности при переключении движений (увеличен латентный период при включении в движение), отмечается их замедленность, что влияет на качество выполнения движений и способствует более быстрой утомляемости (невозможно долгое удержание артикуляционного уклада), при удержании артикуляционной позы могут наблюдаться насильственные движения (гиперкинезы).

4. *Пути языкоглоточного нерва*: нарушение движений мышц корня языка, глотки и мягкого неба. Отмечается нарушение процесса глотания, саливация, появление назальности; при тяжелых поражениях возможно нарушение процесса питания и, как следствие, нарушение работы желудочно-кишечного тракта. При произношении нарушается группа заднеязычных звуков, могут страдать гласные.
5. *Пути блуждающего нерва*: нарушение иннервации мышц мягкого неба, глотки и гортани. При данной форме отмечается повышенная назальность, слабый истощаемый голос с появлением осиплости, охриплости; дыхание шумное, слабое, с укороченным вдохом и выдохом. При звукопроизношении происходит оглушение звонких и озвончение глухих звуков, упрощенное интонирование речи.

В случае двустороннего поражения путей блуждающего нерва в 99% случаев приводит к смерти.

В первую очередь при псевдобульбарной дизартрии отмечаются нарушения наиболее сложных и дифференцированных произвольных артикуляционных движений. Непроизвольные, рефлекторные движения чаще остаются сохранены (например, кашель, облизывание губ, плач, смех). Нарушается произношение сложных по артикуляции переднеязычных и заднеязычных звуков, при определенном поражении нарушается произношение гласных. Данное нарушение носит распространенный характер, может быть как мономорфным, так и полиморфным и сочетается с нарушениями дыхания, голоса, просодической стороны речи.

При спастической форме псевдобульбарной дизартрии нарушаются резонаторные свойства глотки, что способствует появлению назальности при произнесении гласных звуков (особенно [o], [y]), твердых сонорных звуков ([p], [л]), твердых щелевых (особенно [з], [ш], [ж]) и аффрикаты [ц].

При паретической форме страдает преимущественно произношение губных звуков, которые требуют мышечных усилий (например, двугубные [п], [б], [м]), а ряда гласных звуков (особенно [и], [ы], [у]). Вследствие нарушения работы мышц мягкого неба, его подвижности, отмечается носовой оттенок голоса.

Также может наблюдаться сочетание спастической и паретической форм – спастико-паретический синдром.

По степени тяжести псевдобульбарная дизартрия может быть: легкой степени (стертая форма), средней степени (дизартрия) и тяжелой степени (анартрия) [13].

Касательно темы нашего исследования разберем более подробно *легкую степень псевдобульбарной дизартрии*.

Легкая степень отличается отсутствием тяжелых нарушений моторики артикуляционного аппарата. Сложность артикуляции проявляется в замедленных, недостаточно дифференцированных движениях языка и губ, что обуславливает нарушения произносительной стороны речи. Процессы жевания и глотания относительно сохранены, возможны редкие поперхивания. При легкой степени псевдобульбарной дизартрии отмечается замедленность речи, смазанность при произнесении звуков, особенно сложных по артикуляции ([ж], [ш], [р], [ц], [ч]). При произнесении звонких звуков наблюдается недостаточное участие голоса, также возникает трудность при артикуляции мягких звуков, поскольку это требует помимо основной артикуляционной позы подъема средней части спинки языка к твердому нёбу.

Нарушения звукопроизношения влияют на формирование фонематических процессов, поэтому многие дети испытывают затруднения



при звуковом анализе, что приводит к специфическим ошибкам при письме и чтении в школьном возрасте.

При легкой степени дизартрии почти не наблюдается нарушение слоговой структуры слова, и несмотря на нарушения звукопроизношения, дети обычно сохраняют контур слова, число слогов и ударение, четырехсложные слова воспроизводятся по примеру взрослого. Также затруднения при произношении вызывают стечения согласных в слове, поэтому ребенок может пропускать один согласный и говорить, например, «шапа» вместо «шапка» или пропускать сразу несколько согласных при стечении, например, «ола» вместо «школа». Возникают трудности переключения от одного слога к другому, следовательно, возможно происходит уподобление слогов – антиципации («татамат» вместо «автомат»).

Таким образом, основным дефектом у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии является нарушение фонетической стороны речи.

При письме дети часто заменяют буквы, которые обозначают звуки, сходные по артикуляции и произношению, а также смешиваемые по акустическим признакам, нередко заменяются гласные. Помимо этого, на письме встречается нарушение слоговой структуры слова вследствие перестановки слогов («сутул» [стул]), пропуска букв («чаша» [чашка]), недописывания слогов («моло» [молоко]); реже встречаются случаи полного искажения слов.

Встречаются нарушения лексико-грамматической стороны речи. В речи и при письме дети неправильно употребляют предлоги, неверно устанавливают синтаксическую связь слов в предложении (согласование, управление), допускают грамматические ошибки.

У детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии наблюдается недостаточно четкое восприятие речи на слух. Это связано с нарушением

произносительной стороны речи, которое влияет на накопление словарного запаса и на формирование грамматического строя речи.

Уровень освоения словаря зависит также от познавательной способности и интеллектуальных возможностей ребенка, от социального опыта и речевого окружения, в котором он пребывает [29].

По структуре речевого дефекта при данной форме дизартрии возможны ФНР, ФФНР, ОНР и расстройство просодической стороны речи. Остановимся более подробно на *общем недоразвитии речи III уровня* (далее ОНР).

Под ОНР у детей с сохранным слухом и первично сохранным интеллектом понимается форма речевой патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Речевое недоразвитие может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

При ОНР III уровня основным средством общения ребенка является простая распространенная фраза. В речи не наблюдается грубых лексико-грамматических и фонетических нарушений, возможны недостатки в развитии фонетической и лексико-грамматической сторон речи. Отмечаются недостатки чтения и письма.

В устной речи присутствуют аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, трудности их согласования в предложении из-за слабо сформированных навыков словоизменения. Возникают сложности в оформлении структуры предложения: морфологические и структурные аграмматизмы.

Звуковая сторона речи более практически сформирована, чаще нарушения выявляются в звуках позднего онтогенеза ([с], [с'], [з], [з'], [ш], [ж], [щ], [ц], [ч], [й], [л], [л'], [р], [р']).

В младшем школьном возрасте при необходимости построить более сложные предложения, дети испытывают трудности и пытаются предложение разделить на несколько коротких фраз. В самостоятельных высказываниях часто нарушена связь слов в предложении, которые выражают временные, пространственные и отношения и др.

При III уровне речевого недоразвития у детей ограничен словарный запас, поэтому в речи возможно неточное употребление слов или их замены, которые происходят как по смысловому, так и по звуковому признаку.

Дети свободно используют в речи преимущественно качественные прилагательные. Относительные и притяжательные – употребляются чаще для выражения хорошо знакомых отношений.

Помимо прилагательных дети широко употребляют в своей речи местоимения различных разрядов, но при этом редко используют наречия. Часто включаются в речь простые предлоги, но при их использовании часто допускаются ошибки: пропуск предлогов, замены и т.д. – что свидетельствует о неполной сформированности понимания их значения. Более сложные предлоги дети в своей речи используют намного реже, особенно те, которые указывают на обстоятельства, характеристику действий или состояний, способ действий (возле, между, кроме, вокруг и др.).

Несформированность навыка словообразования ведет к ограничению возможности варьировать слова: трудность при подборе однокоренных слов, преобразования прилагательных в родственные существительные.

Понимание речи на данном уровне речевого недоразвития значительно выше, чем на I и II уровнях ОНР. Неточность восприятия речи может возникать из-за недостаточного различения грамматических форм слов (род, число, падеж, время глаголов и др.). Затруднено восприятие причинно-следственных, временных, пространственных и других связей и отношений.

Также у детей затруднено понимание инверсионных конструкций (например, «Маму позвала Маша» – кто позвал?).

С точки зрения психолого-педагогической характеристики, у детей с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией имеется нарушение поведения (агрессия, непослушание, суебливость), которое провоцирует появление отрицательных личностных качеств. Нарушение процессов чтения и письма приводит к школьной неуспеваемости, что влияет на социальный статус и психологическое состояние ребенка. Недостаточная сформированность моторной сферы затормаживает развитие других функций, что ведет к трудностям освоения окружающей среды и влияет на тем развития психических и речевых функций. Возможны отклонения в эмоционально-волевой сфере (повышенная возбудимость и истощаемость нервной системы, частая смена настроения и пр.), личностном и социальном развитии. Отмечается сниженная активность высших психических функций.

По данным исследований, у детей с ОНР, в том числе и с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, отмечается своеобразие психической деятельности: нарушения внимания, недостаточное развитие способности к переключению, недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям, своеобразие словесно-логического мышления, низкая способность к запоминанию вербального материала, недостаточный уровень развития самоконтроля [3].

Таким образом, можно предположить, что из-за вторичного недоразвития фонематического слуха дети затрудняются в дифференциации фонем и морфем, что влияет на усвоение поверхностной синтаксической структуры фразы и в дальнейшем может отрицательно влиять на понимание прочитанного.

Дети с данной формой патологии нуждаются в обучении в специальной логопедической школе, где продолжают обучение до полного устранения недостатков речи. Возможно обучение в массовой школе, при условии получения помощи на школьных логопедических пунктах.

### **Выводы по первой главе:**

- Поверхностная структура переходит в глубинную в результате применения трансформаций, которые сохраняют лексический состав предложения, но могут изменять грамматическое значение;
- Глубинные структуры появляются в результате применения специальных правил подстановки, которые образуют базовый компонент трансформационной порождающей грамматики.
- Есть предложения с разной поверхностной, но одинаковой глубинной структурой. И наоборот, существуют предложения с одной поверхностной структурой, но с двумя глубинными семантическими структурами;
- Морфологическая и синтаксическая системы языка развиваются в тесном взаимодействии;
- Формирование лексико-грамматических структур происходит поэтапно, с постепенным усложнением структуры предложения;
- Основным дефектом при псевдобульбарной дизартрии легкой степени является нарушение произносительной стороны речи;
- При ОНР III уровня у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии в слабой степени нарушены все компоненты речевой системы: звукопроизношение, лексико-грамматический строй речи;
- Вследствие вторичного недоразвития фонематического слуха дети затрудняются в дифференциации фонем и морфем, что влияет на усвоение поверхностной синтаксической структуры фразы.

## ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

### **2.1. Организация и принципы изучения поверхностной синтаксической структуры у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и псевдобульбарной дизартрией легкой степени**

В ходе анализа литературы по вопросу сформированности поверхностной синтаксической структуры у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией было выявлено, что при данной речевой патологии первичным дефектом является нарушение фонетической стороны речи, что влечет за собой нарушения лексико-грамматической стороны речи, в том числе поверхностной синтаксической структуры предложения.

С целью подтверждения данного вывода был проведен констатирующий эксперимент, где обследовался уровень сформированности понимания и употребления поверхностных синтаксических структур у младших школьников с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией легкой степени.

Исследование проводилось на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школы-интерната №6, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

Констатирующий эксперимент длился четыре недели (с 10.01.18 по 05.02.18.).

Участие в эксперименте приняли 10 детей в возрасте 9-10 лет с заключением ПМПК: «ОНР III ур. у ребенка с дизартрией (ТНР)». Дети были

выбраны по рекомендации учителя-логопеда на основании заключения ПМПК и речевых карт.

Исследование проводилось в первой половине дня, реже во второй половине дня после уроков.

Эксперимент включал в себя следующие направления:

- 1) анализ анамнестических данных;
- 2) изучение состояния общей моторики;
- 3) обследование произвольной моторики пальцев рук;
- 4) обследование состояния органов артикуляционного аппарата и их моторики;
- 5) обследование фонетической стороны речи;
- 6) обследование слоговой структуры;
- 7) обследование фонематических процессов;
- 8) обследование понимания речи;
- 9) обследование активного словаря и грамматического строя речи.

Для обследования школьников были использованы методические рекомендации Н. М. Трубниковой [26].

Результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента, анализировались количественно и качественно. Параметры количественной и качественной оценки разрабатывались для каждого направления обследования. Количественная оценка производилась по трехбалльной системе.

При проведении логопедического обследования мы опирались на следующие принципы диагностики:

- Принцип комплексности и всесторонности предполагает учет данных различных специалистов: врачей (в частности невропатолога и психиатра), психологов, педагогов.
- Индивидуальный подход в установлении контакта состоит в учете индивидуальных особенностей детей, с целью определения характера динамики нарушения, своеобразия психологических

особенностей, и предполагает разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей [20].

- Принципы анализа речевой патологии по Р. Е. Левиной: принцип развития, принцип системного подхода и связи речи с другими сторонами психической деятельности. Данные принципы составляют основу классификации речевых нарушений и разработки научно обоснованных путей и методов их предупреждения, преодоления и коррекции [13].
- Принцип динамичности, который предполагает выявление компенсаторных возможностей ребенка и определение зоны ближайшего развития. На основе данного принципа учитывалась динамика результатов логопедического воздействия
- Принцип выявления положительных возможностей предполагает учет, прежде всего, положительных сторон деятельности ребенка, его поведения, с целью дальнейшей коррекционно-воспитательной работы [9].

## **2.2. Методика изучения состояния поверхностной синтаксической структуры и анализ полученных данных**

Методика изучения состояния поверхностной синтаксической структуры предложения у младших школьников с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии включала в себя 2 раздела:

- 1) изучение состояния поверхностной синтаксической структуры предложения у младших школьников с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии;
- 2) обследование поверхностной синтаксической структуры младших школьников с общим недоразвитием речи и дизартрией: понимание



и употребление поверхностных синтаксических конструкций (импрессивной и экспрессивной речи).

**Изучение анамнестических данных** было не выполнено в связи с невозможностью доступа к медицинской документации.

### **Изучение состояния моторной сферы**

Данное направление исследования необходимо, так как качество двигательных импульсов влияет на формирование «речевых» зон коры головного мозга [17].

Советский физиолог М. М. Кольцова доказала, что развитию речи способствует развитие мелкой моторики пальцев рук. Около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки; мелкая моторика пальцев рук стимулирует развитие центральной нервной системы [11].

Обследование состояния речевых и неречевых функций детей с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии представлено в Приложении 1.

Для оценивания результатов обследования была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение задания;
- 2 балла – при выполнении допущены 1-2 незначительных нарушения;
- 1 балл – допущено 3 и более нарушения.

Качественная оценка определялась характером нарушений для статики:

- замедленное включение в движение;
- отсутствие длительного удержания позы;
- изменение мышечного тонуса;
- трудности запоминания поз;
- трудности переключения.

Характер нарушений при изучении ритмического чувства оценивался следующим образом:

- трудности запоминания ритмических рисунков;
- неправильное воспроизведение ритмов;
- нарушение количества элементов;
- нарушение темпа воспроизведения;

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обследования обобщены в таблице 1 (Приложение 1).

По результатам обследования состояния общей моторики было выявлено, что лучший результат достигнут при выполнении проб на исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля, а также проб на пространственную ориентацию двигательного акта.

Значительные трудности были выявлены при исследовании темпа и ритмического чувства. Почти у всех детей отмечались ошибки при воспроизведении ритмического рисунка: нарушение количества элементов, их перестановка, пропуски.

По результатам обследования детей можно разделить на 3 группы:

- с показателями 1,9-2,2 балла (Владислав, Ярослав);
- с показателями 2,3-2,5 балла (Вероника, Дарина, Диляра, Кирилл);
- с показателями 2,5-2,6 балла (Артем, Ильяс, Руслан, Савелий).

При обследовании двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля у данной группы детей был зафиксирован высший балл (2,8) . При повторении движения за исключением одного, заранее обусловленного, у двух детей (Дарина, Диляра) возникли затруднения, и проба была выполнена неверно со второй попытки.

При исследовании произвольного торможения движений был зафиксирован достаточный показатель (2,9). Одному ребенку (Ярослав) потребовался повторный показ задания, после чего оно было выполнено верно.

В ходе обследования статической координации движений был выявлен средний уровень выполнения проб (2,4; 2,1). При выполнении первой пробы

у детей отмечалось раскачивание из стороны в сторону, балансирование руками и схождение с места.

При выполнении второй пробы дети показали результат хуже. Наблюдалось общее напряжение при удержании позы. Один ребенок (Ярослав) не справился с выполнением пробы (стояние на правой ноге): терял равновесие после 1-2 секунд.

Результаты исследования динамической организации движений показали, что школьники справились с первой пробой эффективней (2,8). При выполнении марша с чередованием шага и хлопка ладонями у одного ребенка (Ярослав) отмечались следующие ошибки: общая напряженность, верное выполнение со второго раза. Результат выполнения второй пробы несколько ниже – 2,4 балла. При выполнении приседаний на носках у детей отмечалась напряжённость, балансирование руками, перенос веса на пятки.

При выполнении проб на исследование пространственной организации двигательного акта ошибок допущено не было.

Результаты исследования темпа показали, что младшие школьники справились с первой пробой эффективней (2,4). При выполнении упражнений на удержание заданного темпа в движениях рук почти у половины детей отмечался ускоренный темп в начале упражнения и замедленный в конце. Результат выполнения второй пробы оказался ниже (2,1). После ускорения темпа трое детей (Владислав, Диляра, Ярослав) не возвращались к нормальному темпу и переставали соблюдать строку.

Обследование ритмического чувства показало самый низкий результат (1,2; 1,6). Почти у всех детей отмечались ошибки при воспроизведении ритмического рисунка в первой пробе: нарушение количества элементов, их перестановка, пропуски. Выполнение коротких ритмических рисунков было выполнено без ошибок. При выполнении второй пробы дети повторяли услышанное в ускоренном или замедленном темпе.

Таким образом, у детей были выявлены сохранные и нарушенные стороны общей моторики и, исходя из полученных результатов, были

определены направления коррекционной работы, которые представлены в перспективном плане (Приложение 3)

*Обследование моторики пальцев рук* включало в себя два раздела:

- статическая координация движений;
- динамическая координация движений.

Содержание проб представлено в Приложении 1.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение задания;
- 2 балла – при выполнении допущены 1-2 незначительных нарушения;
- 1 балл – допущено 3 и более нарушения.

Качественная оценка определялась характером нарушений для статической координации:

- замедленное включение в движение;
- отсутствие длительного удержания позы;
- изменение мышечного тонуса.

Характер нарушений при изучении динамики:

- трудности запоминание поз;
- трудности переключения.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные данные обобщены в таблице 2 (Приложение 1).

Наивысший результат был показан при обследовании статической координации движений пальцев рук, а наименьший, соответственно, при обследовании динамической координации.

По результатам обследования детей можно разделить на 3 группы:

- дети с низкими показателями (2,3, балла; Ярослав);
- дети со средними показателями (2,6 баллов; Артем);

– дети с достаточными показателями 2,7-2,9 балла (Вероника, Владислав, Дарина, Диляра, Ильяс, Кирилл, Руслан, Савелий).

При обследовании статической координации движений у детей были отмечены синкинезии (Артем, Ярослав), гиперкинезы (Ильяс, Ярослав), напряженность пальцев рук (Дарина, Кирилл).

При обследовании динамической организации была отмечена напряженность кисти, гиперкинезы (Артем, Вероника, Владислав, Дарина, Кирилл, Руслан, Ярослав), синкинезии (Кирилл, Ярослав), нарушение переключения от одного движения к другому (Артем), затруднение создания позы на левой руке.

Исходя из результатов обследования, были определены направления коррекционной работы, которые представлены в перспективном плане (Приложение 3)

### **Обследование состояния органов артикуляционного аппарата**

*Обследование анатомического состояния органов артикуляционного аппарата.*

Результаты обследования оценивались качественно: отмечают ли отклонения в анатомическом строении органов артикуляционного аппарата.

По итогу обследования было выявлено, что органы артикуляционного аппарата сформированы у всех детей без отклонений.

*Обследование моторики органов артикуляционного аппарата* включало в себя следующие направления:

- двигательная функция губ;
- двигательная функция языка;
- двигательная функция нижней челюсти.

Исследовался характер выполнения произвольных и непроизвольных действий.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно. Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение задания;

- 2 балла – при выполнении допущены 1-2 незначительных нарушения;

- 1 балл – допущено 3 и более нарушения.

Качественная оценка определялась характером нарушений для статики:

- замедленное включение в движение;
- отсутствует длительное удержание позы;
- изменение мышечного тонуса.

Характер нарушений при изучении динамики:

- трудности запоминание поз;
- трудности переключения.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обобщены в таблице 3 (Приложение 1).

По результатам обследования детей можно разделить на 3 группы:

- с показателями 2,3-2,4 (Владислав, Ярослав);
- с показателями 2,5-2,6 (Артем, Вероника, Диляра, Руслан);
- с показателями 2,7-2,8 (Дарина, Ильяс, Кирилл, Савелий).

По результатам обследования, можно сделать вывод, о том, что у детей в наибольшей степени страдает двигательная функция языка.

При выполнении проб, направленных на изучение *статической координации губ и нижней челюсти*, дети показали наилучшие результаты. При выполнении артикуляционной позы «Хоботок» и «Трубочка» у детей наблюдалось чрезмерное напряжение мышц губ (Артем, Владислав, Дарина). Также затруднения возникли при опускании нижней губы: у детей наблюдались синкинезии и гиперкинезы (Вероника, Дарина, Диляра).

Результаты обследования двигательной функции нижней челюсти показали, что наибольшее затруднение возникает при выдвигании нижней челюсти вперед. Отмечался недостаточный объем движений и наличие содружественных движений с губами.

Обследование двигательной функции языка показало, что наименьшие результаты были достигнуты при выполнении проб «Лопата» и «Иголочка».

У детей отмечался повышенный тонус языка, гиперкинезы (Вероника, Диляра, Кирилл, Ярослав), синкинезии с нижней челюстью (Ярослав), отклонение языка в сторону (Владислав, Вероника, Руслан), саливация (Кирилл). У одного ребенка (Диляра) наблюдалась фибрилляция в средней части спинки языка.

Двигательная функция мягкого неба и продолжительность и сила выдоха у всех детей сформированы в соответствии с возрастной нормой.

*Исследования динамической организации движений артикуляционного аппарата* оценивались также количественно и качественно. Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение задания;
- 2 балла – при выполнении допущены 1-2 незначительных нарушения;
- 1 балл – допущено 3 и более нарушения.

Качественная оценка определялась характером нарушений.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обобщены в таблице 4 (Приложение 1).

По результатам обследования дети были разделены на 2 группы:

- дети с низкими показателями (2-2,5) (Вероника, Владислав, Савелий, Ярослав);
- дети с достаточными показателями (2,6-2,8) (Артем, Дарина, Диляра, Ильяс, Кирилл, Руслан).

По результатам обследования динамической координации артикуляционной моторики было выявлено, что наибольшие трудности у детей возникают при повторении слогового и звукового ряда. Детям не удавалось переключение с одной фонемы на другую, наблюдалось повторение, пропуск слогов и замена звуков в слогах.

У детей была отмечена напряженность языка и губ (Артем, Ярослав), невозможность переключения с одной артикуляционной позы на другую

(Ярослав), движения языка не удаются при артикуляционной позе «Чашечка» (Ильяс, Ярослав), помимо этого при выполнении движений наблюдались синкинезии (Кирилл).

*Исследование мимической мускулатуры* проходило по следующим направлениям:

- исследование объема и качества движения мышц лба;
- исследование объема и качества движения мышц глаз;
- исследование объема и качества движения мышц щек;
- исследование возможности произвольного формирования мимических поз;
- исследование символического праксиса проводят вначале по образцу, а затем по речевой инструкции;

Результаты обследования оценивались количественно и качественно. Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение пробы;
- 2 балла – при выполнении допущено 1 незначительное нарушения;
- 1 балл – допущено 2-3 и более нарушений.

Качественная оценка определялась характером нарушений.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обобщены в таблице 5 (Приложение 1).

По результатам обследования мимической мускулатуры дети были разделены на 2 группы:

- дети, у которых мы можем предположить поражение проводящих путей лицевого нерва в большей степени (2-2,5) (Артем, Вероника, Владислав, Дарина, Руслан, Ярослав);
- дети, у которых в меньшей степени нарушена иннервация черепно-мозговых нервов (2,6-2,8) (Диляра, Ильяс, Кирилл, Савелий).



Согласно результатам исследования худший результат был достигнут при выполнении проб на формирование определенных мимических поз.

У двух детей было выявлено нарушение объема и качества движений мышц лба (Вероника, Ярослав), у Ярослава были выявлены синкинезии с уголками рта при закрытии одного глаза, невозможность одновременно надуть щеки (только по одной), также у этих же детей наблюдалась нечеткая мимическая картина при формировании мимических поз и невозможность движений на исследование символического праксиса.

Также у отдельных детей отмечалось не выполнения поз, содружественные движения, не полный объем движений мышц щек и глаз.

Исходя из результатов обследования органов артикуляционного аппарата, были определены направления коррекционной работы, которые представлены в перспективном плане (Приложение 3)

Таким образом, по результатам исследования мимической мускулатуры, мы можем предположить, что у группы детей (Артем, Вероника, Владислав, Дарина, Руслан, Ярослав) выражена симптоматика поражения проводящих путей лицевого нерва.

Исходя из данных обследования по направлениям, перечисленным выше, можно сделать вывод о том, что общая моторика у обследованных детей характеризуется общей моторной неловкостью, недостаточной координацией движений.

Нарушения мелкой моторики пальцев рук проявляются в неточности и сниженном объеме движений, помимо этого было отмечено нарушение темпа выполнения движений.

При обследовании артикуляционной моторики была выявлена моторная напряженность, тремор, синкинезии, саливация и гиперкинезы. То же было выявлено и при исследовании динамической организации движений, но кроме этого там было выявлено затруднение при переключении с одного звукового ряда на другой.

Нарушения мимической мускулатуры состоят в поражении лицевого нерва у некоторых младших школьников и характеризуются синкениями и невыполнением проб.

### **Обследование фонетической стороны речи**

Обследование звукопроизношения у детей осуществлялось по традиционной методике: речевая реакция на оптический раздражитель (картинки, предметы), речевая реакция на акустический раздражитель, а также произношение звука в различных фонетических условиях (изолированно, в слогах, в словах, в собственной речи).

Проверялись следующие группы звуков:

- свистящие: [с], [с'], [з], [з'], [ц];
- шипящие: [ш], [ж], [щ], [ч];
- сонорные: [р], [р'], [л], [л'].

На основе полученных данных определялся характер нарушения произношения:

- а) отсутствие звуков;
- б) искажение звуков;
- в) замена звуков;
- г) смешение звуков.

Критерии количественной оценки:

- 3 балла – правильное произношение всех фонетических групп;
- 2 балла – нарушены 1-2 фонетические группы;
- 1 балла – нарушены 3 и более фонетические группы;

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обследования обобщены в таблице 6 (Приложение 1).

Исходя из данных, детей можно разделить на 2 группы:

- 1) Преобладание мономорфных нарушений, которые, в данном случае, характеризуются дефектным произношением одной группы звуков –сонорных (Артем, Ильяс, Руслан, Савелий, Ярослав,);

2) Правильное произношение всех фонетических групп (Вероника, Владислав, Дарина, Диляра, Кирилл), что показывает результат логопедической коррекционной работы.

Обследование звукопроизношения показало, что самыми распространенными нарушениями у данных детей, являются дефекты произношения сонорных звуков, а именно звуков [p], [p']. Данные нарушения не являются вариантами возрастной нормы. По данным учителя логопеда данные звуки у детей находятся в стадии постановки (Артем, Ярослав) и автоматизации (Ильяс, Руслан, Савелий).

Также было отмечено, что антропофонические дефекты (Ильяс, Руслан, Савелий) преобладают над фонологическими (Артем, Ярослав).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности звукопроизношения у данных детей характеризуется мономорфными нарушениями, а также преобладанием антропофонических дефектов над фонологическими.

Также в рамках обследования фонетической стороны речи нами было обследовано *состояние просодики*. У двоих детей (Артем, Владислав) голос хриплый, отмечается грудной тип дыхания; темп речи у Владислава ускоренный, у Артема, наоборот, замедленный. У остальных детей просодическая сторона речи отклонений не имеет.

### **Обследование слоговой структуры слова**

Обследование также осуществлялось по традиционной методике: речевая реакция на оптический раздражитель (картинки), речевая реакция на акустический раздражитель.

Была разработана трёхбалльная система оценивания:

- 3 балла – правильное выполнение задания;
- 2 балла – допущены 1-2 незначительных нарушения;
- 1 балл – допущено 3 и более нарушения.

Качественная оценка определялась характером искажений слоговой структуры.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Результаты обследования обобщены в таблице 7 (Приложение 1).

У некоторых детей (Вероника, Кирилл) были обнаружены нарушения слоговой структуры слова – пропуск слогов. Наибольшее затруднение у детей вызвала проба 12, где требовалось произнести трехсложные слова со стечением согласных в начале, середине и в конце слова: дети произносили трудные для них слова по слогам в замедленном темпе.

Таким образом, слоговая структура слова у обследованных детей в целом сохранна.

### **Обследование состояния функций фонематического слуха.**

Согласно характеристике Д. Б. Эльконина [10], фонематический слух – способность воспринимать и различать звуки речи.

Предлагаемые детям задания использовались для определения сформированности восприятия и навыков различения звуков речи и морфемы.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Была разработана трёхбалльная система оценивания:

- 3 балла – правильное различение всех акустических признаков;
- 2 балла – испытуемый не различает 1-2 акустических признака;
- 1 балл – испытуемый не различает 3 и более акустических признаков.

Качественная оценка определялась характером нарушений фонематических функций.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты исследования обобщены в таблице 8 (Приложение 1).

Нарушение функций фонематического слуха выявлено у 100% детей. В ходе анализа дети были разделены на несколько групп:

- достаточный уровень сформированности: нарушение по 1 акустическому признаку (Артем, Ильяс);
- средний уровень: нарушения по 2 акустическим признакам (Дарина, Диляра, Кирилл, Руслан, Савелий, Ярослав);
- низкий уровень: нарушения по 3 акустическим признакам (Вероника, Владислав).

В ходе анализа полученных данных было проведено сопоставление нарушений фонематического слуха и звукопроизношения. Дети были также разделены на несколько групп:

- количество дефектов звукопроизношения совпадает с количеством нарушений фонематического слуха (Артем, Ильяс);
- преобладание дефектов звукопроизношения над количеством нарушений фонематического слуха (Вероника, Владислав, Дарина, Диляра, Кирилл, Руслан, Савелий, Ярослав);
- преобладание нарушений фонематического слуха над дефектами звукопроизношения – данная группа не выявлена.

Исходя из данных обследования, следует, что функции фонематического слуха у обследованных детей сформированы недостаточно. Нами был выявлен низкий уровень навыков дифференциации звуков на слух, а также при повторении слогового ряда со звонкими и глухими звуками, шипящими и свистящими, с сонорами. Таким образом, мы можем предположить, что у всех детей навыки звукового анализа будут также сформированы недостаточно.

**Обследование звукового анализа слов** велось по следующим направлениям:

- определение количества звуков в словах;
- определение места звука в слове;
- определение последовательности звуков в слове.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение всех операций;
- 2 балла – испытуемый неправильно выполняет 1 операцию;
- 1 балл – испытуемый не выполняет 2-3 операции.

Качественная оценка определялась характером нарушений звукового анализа слов.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обследования обобщены в таблице 9 (Приложение 1).

Нарушение навыков звукового анализа было выявлено у 100% детей. По итогам обследования было выделено 3 группы детей:

- дети с низкими показателями (1,8-2,2) (Дарина, Савелий);
- дети со средними показателями (2,3-2,5) (Артем, Вероника, Владислав, Ярослав);
- дети с высокими показателями (2,6-2,8) (Диляра, Ильяс, Кирилл, Руслан).

Наиболее высокие результаты дети показали при выполнении заданий на определение места звука в слове (8,3). Самый низкий результат был показан при определении количества звуков в словах (6,6). Также у двоих детей (Дарина, Савелий) было выявлено наибольшее количество ошибок при определении последовательности звуков в слове.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что наше предположение было верно: функции фонематического восприятия у детей сформированы недостаточно. Школьникам доступны только наиболее простые формы звукового анализа. Следовательно, школьникам необходима коррекционная работа по данным направлениям с целью предупреждения ошибок в процессе чтения и письма (Приложение 3).

**Обследование понимания речи** включало в себя следующие разделы:

- понимание номинативной стороны речи;
- понимание предложений;
- понимание грамматических форм.

Содержание проб представлено в Приложении 1.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение пробы;
- 2 балла – при выполнении допущено 1 незначительное нарушение;
- 1 балл – допущено 2-3 и более нарушений.

Качественная оценка определялась степенью сформированности импрессивной стороны речи.

Полученные результаты обследования обобщены в таблице 10 (Приложение 1).

По результатам обследования импрессивной стороны речи было выделено 2 группы детей:

- с низкими показателями (2,6-2,7) (Вероника, Владислав, Руслан, Савелий);
- со средними показателями (2,8) (Диляра, Ярослав);
- с показателями 2,9-3 (Артем, Дарина, Ильяс, Кирилл).

Наивысший результат дети показали при обследовании понимания номинативной стороны речи. Наименьший показатель был выявлен при обследовании понимания предложений.

Значительную трудность для детей представляло понимание инверсионных конструкций (Артем, Диляра, Ильяс, Кирилл, Ярослав). Также дети затруднялись при выборе слов, наиболее подходящих по смыслу (Вероника, Владислав, Руслан, Савелий), что свидетельствует о недостаточной сформированности словаря по обобщающим формам слов (стая, стадо, стая и т.д.).

Таким образом, по результатам обследования можно сделать вывод, что импрессивная речь у детей сформирована на достаточном уровне, но требуется коррекционная работа по отдельным направлениям (Приложение 3).

**Обследование активного словаря** также оценивалось количественно и качественно.

Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение пробы;
- 2 балла – при выполнении допущено 1 незначительное нарушение;
- 1 балл – допущено 2-3 и более нарушений.

Качественная оценка определялась степенью сформированности активного словарного запаса.

Содержание проб представлено в Приложении 1. Полученные результаты обследования обобщены в таблице 11 (Приложение 1).

В ходе анализа результатов обследования дети были разделены на 4 группы:

- с показателями 1,3-1,8 (Вероника, Владислав, Диляра, Савелий);
- с показателями 2-2,1 (Дарина, Кирилл, Руслан, Ярослав);
- с показателями 2,3 (Артем, Ильяс).

Высокий результат дети показали при назывании времен года, их последовательности и признаков. Наибольшие затруднения у детей возникли при подборе синонимов к словам: дети называли ассоциации и выполняли задание с помощью наводящих вопросов. Например, к слову «умный» детьми были названы следующие синонимы: «умник», «суперумный», «очень умный» и т.д.

Также трудности возникали с подбором антонимов, что может быть связано со скудным словарным запасом. Например, к слову «широкий» дети подбирали такие антонимы как «худой», «низкий», «маленький», «не широкий» и т.д.

Таким образом, по результатам обследования следует, что активный словарь у младших школьников ограничен.

**Обследование состояния поверхностной синтаксической структуры фразы** у младших школьников с ОНР III уровня и легкой



степенью псевдобульбарной дизартрии включало в себя стандартное логопедическое *обследование грамматического строя речи* и *специально организованную ситуацию общения* на интересную для обучающегося тему.

*Обследование грамматического строя* включало в себя исследование понимания и употребления грамматических форм различных категорий с помощью речевого и наглядного материала, а также в ситуации свободного общения на интересную для ребенка тему.

Результаты обследования оценивались количественно и качественно.

Была разработана трёхбалльная количественная оценка:

- 3 балла – правильное выполнение пробы;
- 2 балла – при выполнении допущено 1-2 незначительных нарушений;
- 1 балл – допущено 3 и более нарушений.

Качественная оценка определялась наличием нарушений согласования и управления, т.е. наличием аграмматизмов.

Содержание проб по обследованию грамматического строя речи представлено в Приложении 2. Полученные результаты обследования обобщены в таблице 12 (Приложение 2).

По результатам обследования дети были разделены на 3 группы:

- с низкими показателями 1,6-1,9 (Артем, Вероника, Савелий, Ярослав);
- со средними показателями 2-2,4 (Владислав, Диляра, Ильяс, Кирилл, Руслан);
- с показателями 2,6 баллов (Дарина).

Из всех выполненных проб высший балл был зафиксирован при выполнении упражнений на употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах.

Самый низкий результат был зафиксирован при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное (1,1): «лобы» (лбы), «ухи» (уши), «докторы» (доктора), «глазы» (глаза), «деревки»

(деревья), «стула» (стулья) и т.д. Также большое количество ошибок было выявлено при образовании уменьшительной формы существительного (1,1): «воробьенок» (воробушек), «стулик» (стульчик), «коверик» (коврик), «ухочко» (ушко), «гнезбочко» (гнездышко) и пр.

У Ярослава при составлении предложений по отдельным словам, расположенных в беспорядке, по опорным словам и при пересказе текста было зафиксировано нарушение порядка слов в предложении, например, «На лыжах Саша катается», «На тарелке слива лежала», «Дети собирают землянику сладкую и она вкусная».

При пересказе текста дети (Артем, Вероника, Кирилл, Ярослав) допускали ошибки в согласовании и управлении, нарушали порядок слов в предложении, а также нарушали логику пересказа (опускали существенные части, путали их местами). Отмечалось частое использование слов, не несущих смысловую нагрузку. Например, пересказ Ярослава по тексту Л. Н. Толстого «Косточка»: «На тарелке слива лежала. Саша не признался, потом заволновался, потом признался. Мама сказала слива не есть. Он заплакал».

С целью обследования грамматического строя речи в ситуации свободного общения с ребенком проводилась беседа на интересующие его темы (домашние животные, поход в лес/зоопарк и т.д.). Чаще всего беседа начиналась спонтанно, по инициативе ребенка. В ходе разговора ребенку задавались вопросы, соответствующие контексту беседы. Сбор данных осуществлялся на основе наблюдения. Форма сбора данных приведена в Приложении 2.

Например, Артем начал беседу по своей инициативе после занятий, рассказывал про любимые занятия в свободное время. Предложения в момент речи были неполные, чаще простые и нераспространенные, не связанные друг с другом по смыслу. Длина фразы составляла максимум 4 слова, наблюдались ошибки в согласовании и управлении («Люблю ходить в КосмоЁлка. Был театр. Мы сидели и смотрели. Потом играли. Потом трогали животное»), т.е. ребенком используется больше глубинная синтаксическая

структура фразы типа S-P-P (субъект-предикат-предикат) или S-P-O (субъект-предикат-объект). В частности были допущены при употреблении существительного в единственном и множественном падежах, хотя при выполнении проб стандартного логопедического обследования данного типа ошибок не было выявлено. Подобные ошибки наблюдались и у других детей в ситуации свободного общения (Диляра, Ильяс, Кирилл, Ярослав).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в ситуации свободного общения глубинная синтаксическая структура у младших школьников сформирована в соответствии с возрастом, но при этом нарушена поверхностная структура фразы. В ходе обследования грамматического строя речи нами было установлено, что у детей имеются нарушения согласования и управления.

### **2.3. Взаимосвязь компонентов речезыковой системы**

По итогам проведенного обследования нами была выявлена степень нарушения речи у младших школьников и подтверждено логопедическое заключение – общее недоразвитие III уровня у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Анализ представленных выше данных о состоянии грамматического строя речи (поверхностных синтаксических структур) и его взаимосвязи с другими компонентами речезыковой системы показал, что у обследованных детей первичным дефектом является нарушение фонетической стороны речи, что оказывает негативное воздействие на фонематические процессы и на уровень сформированности лексико-грамматического строя речи, а именно поверхностных синтаксических структур.

При сопоставлении нарушений произносительной стороны речи и уровня сформированности фонематических процессов нами было выявлено, что у детей недостаточно сформирован навык дифференциации звуков на

слух и при произношении, но при этом антропофонические дефекты звукопроизношения преобладают над фонологическими. Также был зафиксирован недостаточный уровень сформированности навыков звукового анализа.

При обследовании активного словаря результаты показали, что словарный запас детей ограничен, что приводит к скудности и бедности речи. Обследование пассивного словаря показали, что большое количество ошибок допущено при понимании инверсионного типа конструкций.

Выявленных ранее нарушения при обследовании грамматического строя речи позволили нам сделать вывод о том, что смысловое содержание речи детей сохранно, но при этом страдает внешнее оформление высказывания. Бедность словарного запаса и недостатки звукопроизношения дополняются нарушениями согласованиями и управления, т.е. в речи детей наблюдается большое количество аграмматизмов.

При обследовании поверхностной синтаксической структуры в условиях свободного общения нами было отмечено, что дети используют преимущественно короткие фразы, состоящие из 2-3 слов и простые распространенные предложения, однородные члены которых часто не согласованы друг с другом («Люблю ходить в театр, сидеть и смотреть, а еще играть»). Также детьми используются сложносочиненные предложения с простыми союзами (и, но, а) и почти не используются бессоюзные и сложноподчиненные предложения.

В свободной речи дети чаще используют имена существительные и глаголы, реже прилагательные и почти не используют наречия. Дети допускают ошибки при согласовании существительного с именем прилагательным, неправильно используют окончания. Также большое количество ошибок наблюдается при словоизменении существительных: неверно используются грамматические формы числа, рода и падежа.

В речи детей отмечается большое количество слов, не несущих смысловую нагрузку, например, такие слова как: короче, типа, ну да, это, вот, ну в общем.

Таким образом, по результатам констатирующего эксперимента, были определены направления коррекционно-логопедической работы, представленные в перспективном плане (Приложение3), с целью коррекции поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников.

#### **Выводы по второй главе:**

- По анализу результатов проведенного констатирующего эксперимента нами был сделан вывод о том, что первичным дефектом при ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрии легкой степени является нарушение фонетической стороны речи, что отрицательно влияет на фонематические процессы и сформированность лексико-грамматического строя речи, а именно состояние поверхностных синтаксических структур;
- Анализ результатов сформированности фонематических процессов показал, что фонематический слух и восприятие нарушены у 100% детей;
- Результаты обследования активного словаря показали, что словарный запас детей ограничен, особенно, словарь существительных. Большие затруднения вызвали пробы на подбор синонимов, антонимов и однокоренных слов;
- Обследование понимания речи показало, что у детей в значительной мере нарушено понимание предложений инверсионного типа, что указывает на непонимание логико-грамматических отношений между словами в предложении;
- При обследовании состояния поверхностной синтаксической структуры фразы нами было отмечено, что дети допускают большое количество ошибок в согласовании и управлении в ситуации свободного общения;

- По итогам констатирующего эксперимента были определены направления коррекционной работы и составлен перспективный план.

### ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПОВЕРХНОСТНОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ФРАЗЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ДИЗАРТРИЕЙ

#### **3.1. Принципы и организация логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией**

Формированию навыка правильного построения связного развернутого высказывания способствует применение всех речевых и познавательных возможностей детей. Следует учитывать, что овладение связной речью возможно только при наличии достаточного уровня сформированности лексико-грамматического строя речи, а именно глубинных и поверхностных синтаксических структур. Следовательно, логопедическая работа должна быть направлена на развитие лексических и грамматических навыков.

Многими учеными доказана важность работы над формированием лексико-грамматического строя речи с целью развития правильной развернутой речи ребенка (В. П. Глухов, А. Г. Зикеев, К. В. Комаров, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Л. П. Федоренко и др.).

Л. П. Федоренко подчеркивал, что для понимания и правильного употребления речевых высказываний ребенок должен овладеть соответствующими синтаксическими конструкциями: поверхностной и глубинной [28]

В Главе 1 (п. 1.3.) на основе анализа научной литературы нами было описано состояние поверхностной синтаксической структуры фразы у детей с общим недоразвитием речи III уровня и дизартрией. Знание особенностей структуры нарушения позволяет сформулировать основные принципы,

определяющие последовательность и систему коррекционно-логопедической работы:

1. *Онтогенетический принцип.* Разработка методики коррекционно-логопедического воздействия ведется с учетом последовательности появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе[20];

2. *Принципы анализа речевой патологии по Р. Е. Левиной:* принцип развития, принцип системного подхода и связи речи с другими сторонами психической деятельности. Данные принципы составляют основу разработки научно обоснованных путей и методов предупреждения речевых нарушений, их преодоления и коррекции [13].

3. *Принцип динамичности,* который предполагает выявление компенсаторных возможностей ребенка и определение зоны ближайшего развития. На основе данного принципа учитывалась динамика результатов логопедического воздействия

4. *Принцип выявления положительных возможностей.* Предполагает учет положительных сторон деятельности ребенка, его поведения, с целью дальнейшей коррекционно-воспитательной работы [9].

5. *Принцип системного подхода.* Поскольку компоненты речезыковой системы находятся в тесном взаимодействии, то логопедическая работа должна предусматривать воздействие на каждый компонент системы.

6. *Принцип развития* предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития ребенка [13].

Помимо логопедических принципов важное место в коррекции выявленных нарушений занимают дидактические принципы:

1. *Принцип наглядности,* который предполагает воздействие внешними раздражителями на органы чувств человека.



2. *Принцип доступности* определяется возрастными особенностями детей и зависит от их индивидуальных особенностей, от организации учебного процесса, применяемых методов и связан с условиями протекания процесса обучения.

3. *Принцип индивидуального подхода* состоит в учете индивидуальных особенностей детей с целью управления ходом развития их умственных и физических возможностей и предполагает разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей [20].

На основе проведенного обследования и анализе полученных результатов, которые описаны в Главе 2, нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников. Группа испытуемых (10 человек) была разделена на две подгруппы: группа, которая принимала участие в логопедической работе (Артем, Диляра, Ильяс, Кирилл, Ярослав), и контрольная группа с целью определения динамики после проведенной работы (Вероника, Владислав, Дарина, Руслан, Савелий).

В рамках формирующего эксперимента, продолжительность которого составила четыре недели (с 05.03.18 по 25.04.18), за это время было проведено 85 индивидуальных занятий и 15 фронтальных.

Логопедические занятия проводились во второй половине дня, продолжительностью 40 минут, в индивидуальной и подгрупповой форме.

Направления занятий определялись с учетом перспективного плана (Приложение 3), составленного на каждого ребенка из экспериментальной группы.

### **3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии**

Так как по теоретическим данным, изложенным в Главе 1 (п. 1.1., п. 1.3.), у детей с общим недоразвитием речи и дизартрией нарушена поверхностная синтаксическая структура фразы, то данное направление было приоритетным при определении содержания логопедической работы.

Логопедическая работа по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников включала в себя следующие направления:

1. **Совершенствование состояния общей моторики:** статической и динамической координации движений, регуляция мышечного тонуса и снятие моторного напряжения. По итогам обследования работа в данном направлении необходима всем детям. На занятиях на этапе физ. минутки были предложены следующие упражнения:

- Игра «Море волнуется раз», по команде необходимо замереть;
- Игра "Снеговик": напряжение мышц, с последующим их расслаблением. В положении стоя дети представляют, что они - снеговики. Тело необходимо сильно напрячь, стать как снежный ком. Потом «снеговики» должны начать таять, превращаясь в лужицу. Сначала "тает" голова, потом плечи, руки, спина, ноги. Можно повторить игру, начиная снизу вверх;
- Игра «Марионетки». Её целью является также регуляция мышечного тонуса, снятие общего напряжения;
- «Обезьянки». Повторение движений за логопедом разным темпе, ввод «запретных движений».

**2. Совершенствование моторики пальцев рук.** Данные упражнения проводились на этапе пальчиковой гимнастики, а также на уроках по развитию звукопроизношения на этапе работы с буквой и автоматизации звуков. Упражнения направлены на регуляцию мышечного тонуса пальцев рук, снятие моторного напряжения, выработку дифференцированных и точных движений, развитие плавности и точности при переключении с одной позы на другую:

- Самомассаж, использование массажных мячиков;
- Выкладывание букв из лент, бусин, камешков;
- Пересыпание круп при одновременном произнесении чистоговорок/слоговых дорожек
- «Солнышко (кисти вместе, пальцы растопырить) – заборчик (соединить пальцы и ладони вместе) – камешки (кулаки)». Позы меняются по команде логопеда.
- Пальчиковая гимнастика под музыкальное сопровождение, движения соответствуют тексту песни (логоритмика Железновой)

**3. Развитие моторики артикуляционного аппарата** в соответствии с выявленными нарушениями, описанными в Главе 2 (п.2.2.): нормализация мышечного тонуса, совершенствование двигательной функции губ, языка, нижней челюсти, развитие динамической организации движений. Количество и набор заданий варьировались в зависимости от выявленных нарушений и в соответствии с перспективным планом детей (Приложение 3). Упражнения выполнялись на индивидуальных и групповых занятиях по развитию речи и произношения:

- Упражнения для губ (Артем, Диляра, Ярослав): «Улыбка», «Трубочка», «Рупор», «Оскал»– удержание поз и их чередование;
- Упражнения для нижней челюсти (Артем, Ильяс, Кирилл, Ярослав): имитация жевания, широко открыть рот – полужакрыть – закрыть, движение челюстью вправо, влево, выдвигание её вперед;

- Упражнения для языка: «Лопата» – удержание позы (Артем, Диляра, Ильяс, Ярослав), «Иголочка» – чередование поз (Артем, Ильяс, Ярослав), «Вкусное варенье» (Артем, Диляра, Кирилл, Ярослав), поднятие языка за верхние зубы и удержание позы (Артем, Диляра, Ярослав), «Часики» (Ильяс, Ярослав). «Грибок», «Лошадка», «Дятел», «Гармошка» – дополнительные упражнения для занятий по коррекции звукопроизношения для Артема, Ильяса и Ярослава.

**4. Развитие мимической моторики – объема и качества движений, регуляция мышечного тонуса:**

- Самомассаж;
- Упражнения на развитие объема и качества движений мышц лба (Артем, Ильяс, Кирилл, Ярослав): нахмурить брови, поднять их;
- Упражнение на развитие движений мышц глаз (Диляра, Ильяс, Ярослав): зажмурить глаза, закрывать по очереди каждый глаз, игра «поймай глазами» (следить за движущимся предметом);
- Совершенствование объема и качества движений мышц щек (Артем, Ярослав): надуть обе щеки, втянуть щеки, надувать щеки изолированно;
- Развитие навыка формирования определенных мимических поз (Артем, Кирилл, Ярослав): использование наглядного материала с имитацией определенных эмоций (радость, испуг, злость, грусть, удивление).

**5. Коррекция звукопроизношения:**

- Постановка звука [p]: Артем, Ильяс, Ярослав;
- Постановка звука [p']: Ильяс;
- Автоматизация звуков: Артем, Ильяс, Ярослав;
- Дифференциация звуков [p]-[p']: Ильяс.

Коррекция звукопроизношения проводилась на основе специально подобранного материала, который также использовался на занятиях по

развитию речи (например, согласование существительных с прилагательными: красная, красное, красный, красный).

**6. Коррекция и развитие фонематических процессов в соответствии с выявленными нарушениями:**

- Развитие фонематического слуха. Дифференциация фонем близких по способу и месту образования, по акустическим признакам:
  - Звонких и глухих: [п]-[б] (Артем, Кирилл), [д]-[т] (Артем, Диляра, Кирилл, Ярослав), [ж]-[ш] (Диляра, Ильяс);
  - Шипящих/свистящих: [щ]-[ч] (Диляра), [ш]-[с] (Кирилл, Ярослав);
- Развитие фонематического восприятия на речевом материале и предметных картинках, используемых на занятиях по коррекции звукопроизношения и развитию речи (Приложение 5):
  - Упражнения на определение количества звуков в словах (у всех детей);
  - Определение места звука в слове (Ярослав);
  - Упражнения на определение последовательности звуков в слове (Артем, Ильяс, Кирилл, Ярослав).

**7. Развитие импрессивной речи** проводилось на речевом материале и предметных картинках, используемых на занятиях по коррекции звукопроизношения и развитию речи (Приложение 4):

- Развитие номинативной стороны речи: понимание слов, обозначающих признаки (Ярослав), а именно, расширение словаря качественными прилагательными, обозначающими размер, форму, величину;
- Развитие понимания предложений:
  - Понимание инверсионного типа конструкций (у всех детей) с опорой на предметные картинки (например, «покажи картинку, где нарисовано, что мужчину облила девушка»);

- Понимание инверсионного типа конструкций без опоры на наглядность (например, «Учителя слушала Маша» – кто говорил?);
- Понимание сложноподчиненного типа конструкций, выражающих пространственно-временные отношения (например, «Ваня поужинал после того, как сделал уроки», что сделано раньше?);

## **8. Формирование, расширение и закрепление активного словаря (у всех детей):**

- Расширение словаря по темам: детеныши животных, посуда, мебель, грибы, – нахождение общих названий групп слов;
- Расширение объема словаря качественных прилагательных, формирование представлений о признаках предмета: высокий/низкий, горький/сладкий. Описание предметов по картинке и по словесной инструкции.
- Формировать умение подбирать антонимы через письменные и устные предложения, рифмовки, дидактические игры (например, «Наоборот»), описание сюжетных картин, использование пословиц и поговорок (например, «Скажу я слово «далеко», а ты ответишь ... (*близко*), Скажу я слово «высоко», а ты мне скажешь ... (*низко*); «Учение – *свет*, а не ученье – *тьма*»);
- Формировать умение подбирать синонимы к существительным, прилагательным и глаголам:
  - Выделение из синонимического ряда наиболее подходящих к контексту слов (например, «Дорога – длинная, удлиненная, продолговатая, вытянутая);
  - Замена группы синонимов одним словом, чаще употребляемым в речи (например, «медик, доктор, знахарь, целитель – врач»);
  - Подбор синонимов к данному слову (например, «Идти – шагать, ходить, двигаться»;
  - Нахождение синонимов в тексте, загадках, пословицах;

- Формирование навыка подбора однокоренных слов:
  - Закрепление навыка выделения морфем в слове;
  - Развитие навыка подбора однокоренных слов с целью проверки безударных гласных в корне;
  - Выделение однокоренных слов из текстов, стихотворений;
  - Нахождение лишнего слова в цепочке однокоренных слов в зависимости от семантики (например, «Крыло, крылья, *крыльцо*, крылышко»);
  - Развитие навыка словообразования с целью образования новых однокоренных слов от данного (например, «Корм – кормить, кормушка»).

**9. Коррекция нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы.** Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования (Глава 2, п. 2.2), показали, что нарушения поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии проявляется в большей степени *в ситуации свободного общения*. Исходя из этого, нами были отобраны упражнения, которые учитывали выявленные нарушения в результате стандартного логопедического обследования и в ситуации свободного общения по следующим направлениям:

- Развитие связной речи:
  - Развитие умения составлять развернутые, сложные предложения по сюжетной картинке, серии картинок (у всех детей);
  - Закреплять умение составлять предложения и фразы по опорным словам с использованием карточек (у всех детей);
  - Составление предложений, по словам расположенным в беспорядке, работа с деформированным текстом (Диляра, Ярослав);
  - Закрепление навыка использования пространственных предлогов: в, на, за, под и пр. (Артем, Кирилл);

– Обучение навыку пересказа через самостоятельное чтение текстов, аналитическое чтение, вопросно-ответную форму беседы по содержанию текста, составление плана текста, закрепления навыка установления причинно-следственной связи и т.д. (у всех детей);

– Выработка грамматического стереотипа. За основу была взята методика Б. М. Гриншпуна: модель Винительного падежа, единственного числа; модель Предложного падежа, единственного числа с предлогом «на» и т.д. [6]

- Развитие навыка словоизменения (у всех детей):

– пропедевтическая работа по усвоению падежных окончаний: употребление существительного ед.ч. и мн.ч. в различных падежах (Ярослав), образование форм Р.п. мн.ч. существительных (Артем, Ильяс, Кирилл);

– развитие умения задавать вопрос от главного слова к зависимому, синтаксический разбор предложений, развитие навыка морфемного анализа слов;

– преобразование ед.ч. имен существительных во множественное (игра «Один-много») с опорой и без неё;

– изменение окончаний прилагательного по родам и числам в зависимости от существительного, развитие навыка выделения окончаний у существительного и зависимого от него прилагательного;

– Изменение глаголов единственного и множественного числа в форме прошедшего времени;

- Развитие навыка словообразования (у всех детей):

– Формирование навыка образования уменьшительной формы существительного («Большой-маленький», «Назови ласково» – игры с использованием мяча, предметных картинок, словесной инструкции);



– Образование прилагательных от существительных с использованием предметных картинок, предметов, находящихся в классе, по словесной инструкции, например:

«*Доскажи словечко*»: Если в классе шум, то класс ... (*шумный*). Если летом жара, то лето ... (*жаркое*).

«*Назови правильно*»: Как назвать событие, если оно вызывает радость? (*радостная*). Как назвать мальчика, если у него кудри? (*кудрявый*)»

«*Что из чего сделано*»: ваза из стекла, стол из камня, шкаф из дерева и т.д.

«*Повара*»: варенье из вишни/яблок/абрикос, пюре из картофеля, каша из риса/гороха и т.д.

«*Составь словосочетание из слов*»: май и праздник, весна и каникулы, цветы и весна и т.д.

– Образование сложных слов. «Замени пару слов одним словом»: сам летает, сам катится, звезды падают, лес рубит, снег падает, вода падает и т.д.

Задания по развитию грамматического строя речи также использовались в учебной деятельности на уроках русского языка, произношения и развития речи, а также в ситуации специально организованного общения после занятий. Те же упражнения использовались с аналогичным наглядным и речевым материалом на индивидуальных занятиях по коррекции звукопроизношения в соответствии с перспективным планом развития (Приложение 3)

Конспект фронтального логопедического занятия по развитию речи и наглядные материалы, используемые во время занятия, представлены в Приложении 4.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ полученных результатов**

Для подтверждения важности и определения уровня эффективности проведенной логопедической работы по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии нами был проведен контрольный эксперимент (с 25.04.2018 по 27.04.2018) с целью изучения динамики произошедших изменений в развитии речи детей за период формирующего эксперимента.

При проведении контрольного эксперимента мы использовали ту же систему стандартного логопедического обследования и ту же форму сбора данных в ситуации специально организованной беседы, которые представлены в Приложении 1 и Приложении 2.

Результаты оценивались количественно и качественно, по тем же критериям, которые представлены в Главе 2 (п. 2.2.).

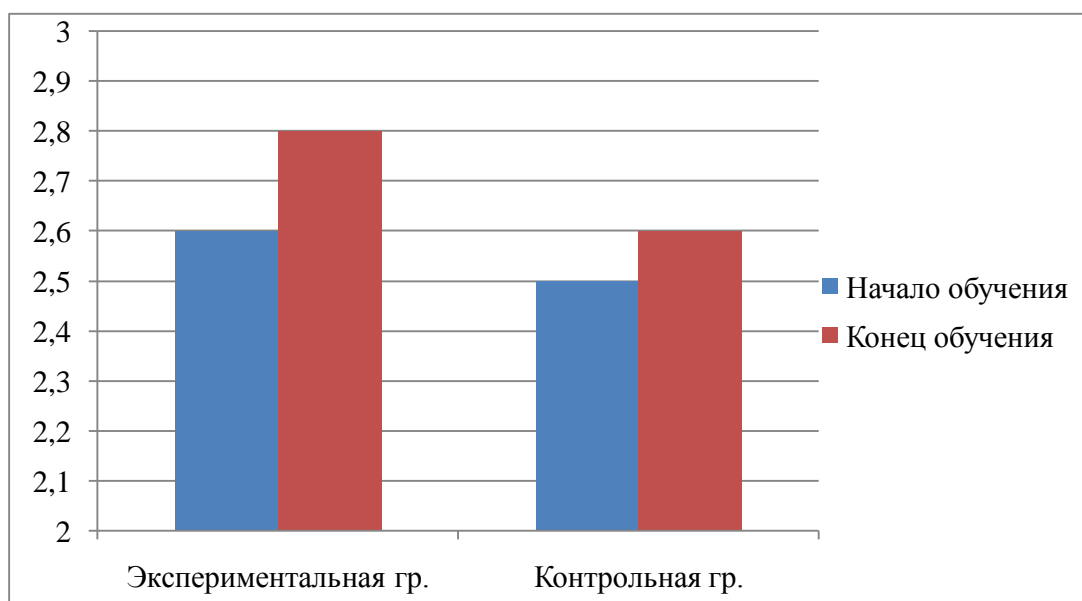
В контрольном эксперименте приняли участие 10 детей, 5 из которых участвовали в формирующем эксперименте (Артем, Диляра, Ильяс, Кирилл, Ярослав).

**Контрольный эксперимент по обследованию моторики артикуляционного аппарата.** Динамика уровня сформированности моторики артикуляционного аппарата на начало и конец обучения у контрольной и экспериментальной группы представлены в диаграмме (рис. 1).

Данные контрольного эксперимента по обследованию моторики артикуляционного аппарата показали, что дети из экспериментальной группы показали более высокую динамику к концу обучения. Так, у Артема улучшилась статическая координация губ и нижней челюсти, мышечный тонус губ стал менее напряженным. У Ильяса повысился объем и качество движений нижней челюсти. У всех детей экспериментальной группы

улучшился тонус языка, движения стали более скоординированные, снизилось количество синкинезий (Ярослав) и гиперкинезов (Диляра, Кирилл, Ярослав).

Дети из контрольной группы показали динамику ниже, чем экспериментальная группа, но стоит заметить, что на начало обучения уровень состояния моторики артикуляционного аппарата у детей контрольной группы был ниже, чем у экспериментальной.

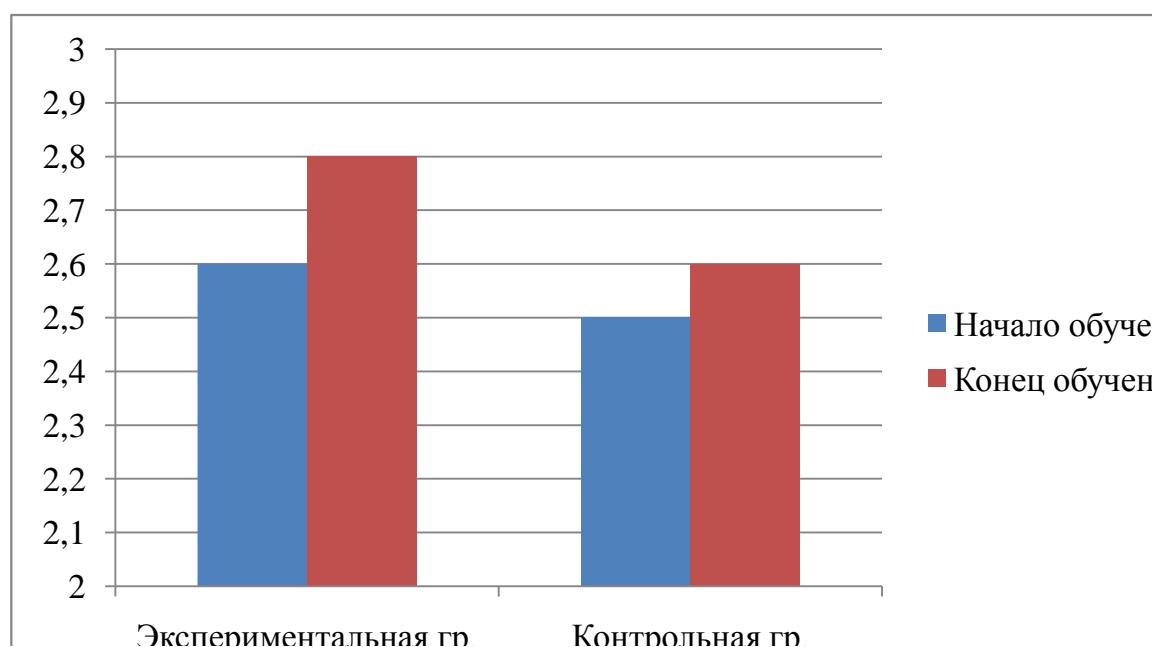


*Рис. 1. Обследование моторики артикуляционного аппарата по результатам контрольного эксперимента*

**Контрольный эксперимент по обследованию динамической организации артикуляционного аппарата у контрольной и экспериментальной группы на начало и конец обучения, результаты представлены в диаграмме (рис. 2).**

По результатам контрольного эксперимента по данному направлению мы можем отметить, что на начало обучения уровень состояния динамической организации движений у контрольной группы был ниже, чем у экспериментальной. На конец обучения контрольная группа показала динамику больше, чем контрольная. Дети из экспериментальной группы с

наиболее высокими показателями (Артем, Диляра, Ильяс, Кирилл), зафиксированными на момент констатирующего эксперимента, за время обучения достигли более высоких результатов, чем ребенок из группы с низкими показателями (Ярослав).

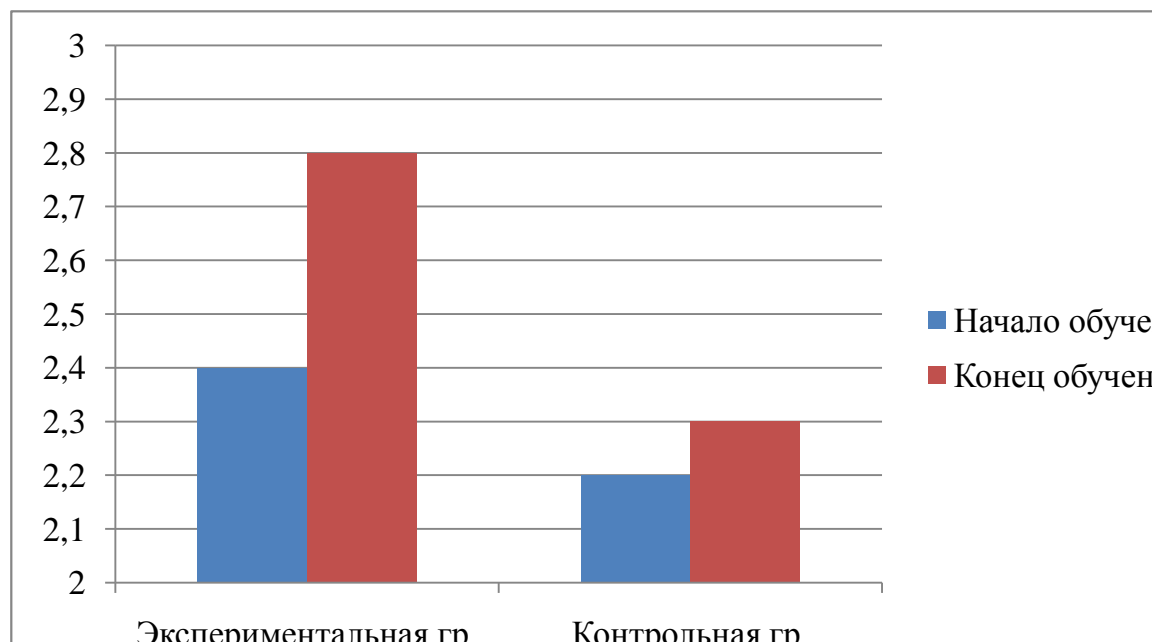


**Рис. 2. Результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата**

Так, у Артема и Ярослава значительно улучшился тонус языка и губ, артикуляционные позы стали более точными и выполнялись в полном объеме. У Ярослава улучшилось качество переключения с одной артикуляционной позы на другую, хотя до эксперимента задания такого типа ему не удавались. Ильяс стал выполнять позу «Чашечка», но не в полном объеме, хотя до эксперимента данная поза ему совсем не удавалась. У Кирилла заметно реже стали проявляться синкинезии при выполнении артикуляционных движений.

Из контрольной группы за данный промежуток времени только два ребенка показали динамику (Дарина, Руслан), у остальных детей динамики не зафиксировано.

**Контрольный эксперимент по обследованию мимической мускулатуры.** Динамика состояния мимической мускулатуры к началу и концу обучения у экспериментальной и контрольной группы представлена в диаграмме (рис. 3).



*Рис. 3. Динамика состояния мимической мускулатуры*

На момент начала обучения между группами зафиксирован разрыв в 0,2 балла. К концу обучения экспериментальная группа улучшила свои показатели на 0,4 балла, в то время как контрольная группа показала динамику в 0,1 балла, не достигнув уровня экспериментальной группы, который был к началу обучения. Такой низкий показатель контрольной группы может свидетельствовать о том, что коррекционная работа по данному направлению проводится в незначительном объеме.

К концу обучения у детей экспериментальной группы значительно улучшилось состояние мимической мускулатуры. Дети с изначально более высокими показателями (Диляра, Ильяс, Кирилл) показали динамику лучше, чем остальные дети (Артем, Ярослав). У троих детей (Диляра, Ильяс, Ярослав) значительно улучшилось качество и объем движений мышц глаз, но при этом до сих пор отмечались синкинезии с уголками рта при закрывании

одного глаза. Также отмечена динамика при исследовании объема и качества движений мышц лба (Артем, Кирилл, Ярослав) и щек (Артем). У Ярослава по-прежнему не удаются изолированные движения мышц щек: не может надуть правую и левую щеку по отдельности.

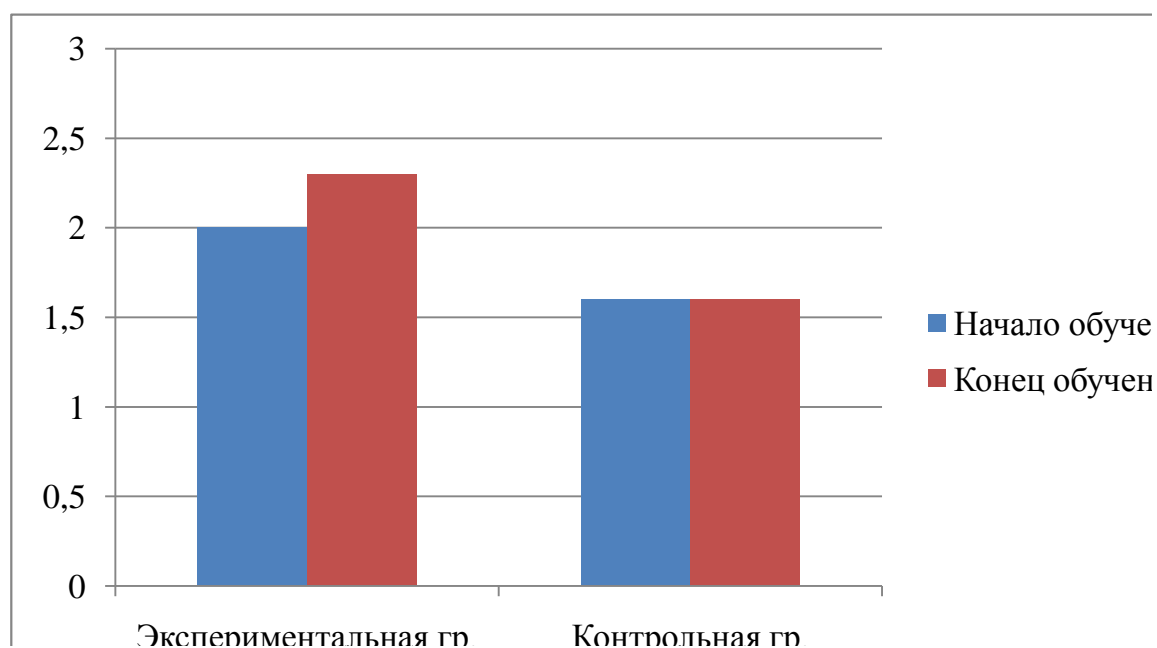
### **Контрольный эксперимент по обследованию фонетической стороны речи.**

Во время формирующего эксперимента с детьми (Артем, Ильяс, Ярослав) проводилась коррекция звукопроизношения, как на индивидуальных, так и на фронтальных уроках. К концу обучения у детей из экспериментальной группы зафиксированы следующие результаты: у Артема, Ильяса и Кирилла звук [p] находится в стадии автоматизации на материале предложений и текстов – к моменту начала обучения данный звук у детей находился на этапе постановки. Времени, отведенного на формирующий эксперимент, было недостаточно для полной автоматизации звука [p], а также для постановки звука [p'] у Ильяса.

За время формирующего эксперимента с детьми из контрольной группы (Руслан, Савелий) проводилась коррекционная работа учителем-логопедом в соответствии с учебным планом. По завершению данного периода времени нами были зафиксированы следующие результаты: у Руслана звук [p] находится на этапе автоматизации в предложениях, у Савелия тот же звук находится на этапе автоматизации в слогах и словах – к моменту начала обучения данные звуки находились в стадии постановки, звук [p'] также остался на данный момент не поставлен.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что при увеличении количества занятий по коррекции звукопроизношения значительно увеличивается динамика и темп автоматизации звука.

**Контрольный эксперимент по обследованию фонематического слуха** у экспериментальной и контрольной группы, результаты представлены в диаграмме (рис.4).



*Рис. 4. Динамика уровня сформированности функций фонематического слуха*

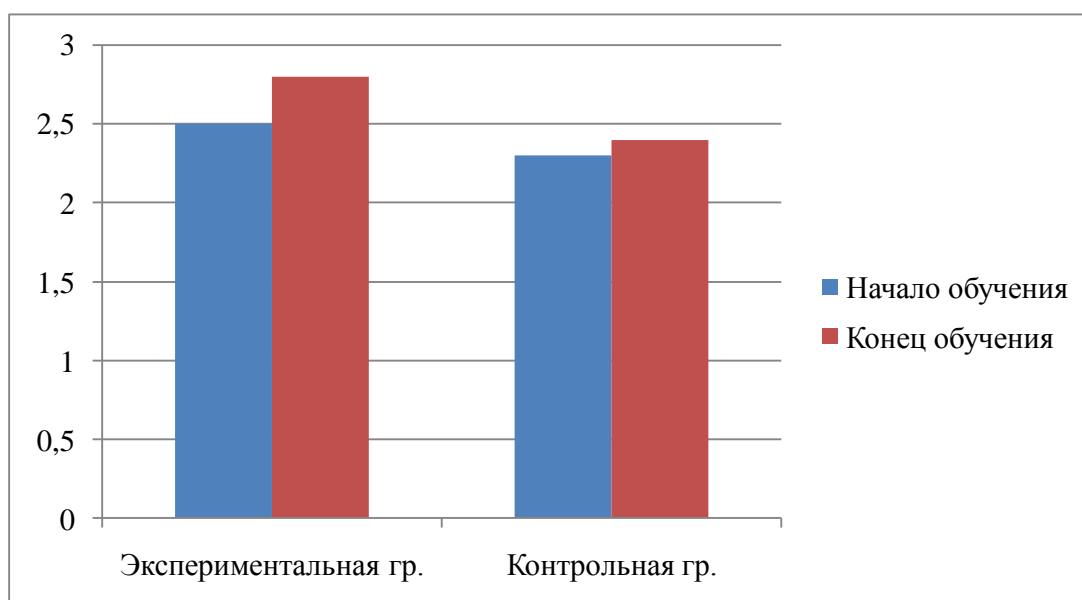
По результатам контрольного эксперимента у контрольной группы динамики зафиксировано не было. Экспериментальная группа показала динамику в 0,3 балла.

У детей из экспериментальной группы в большей степени улучшились показатели по дифференциации звонких и глухих звуков на слух, а именно [п]-[б] (Артем, Кирилл), [д]-[т] (Артем, Диляра, Кирилл, Ярослав), [ш]-[ж] (Диляра, Ильяс). Динамика в дифференциации групп свистящих и шипящих звуков зафиксирована незначительная.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что данное направление требует более длительной коррекционной работы и необходимо всем детям.

**Контрольный эксперимент по обследованию фонематического восприятия** у экспериментальной и контрольной группы к началу и концу обучения, результаты представлены в диаграмме (рис.5).

По данным контрольного обследования фонематического восприятия зафиксированы следующие показатели: контрольная группа показала динамику в 0,1 балла, экспериментальная – в 0,3 балла.



*Рис. 5. Динамика уровня сформированности фонематического восприятия*

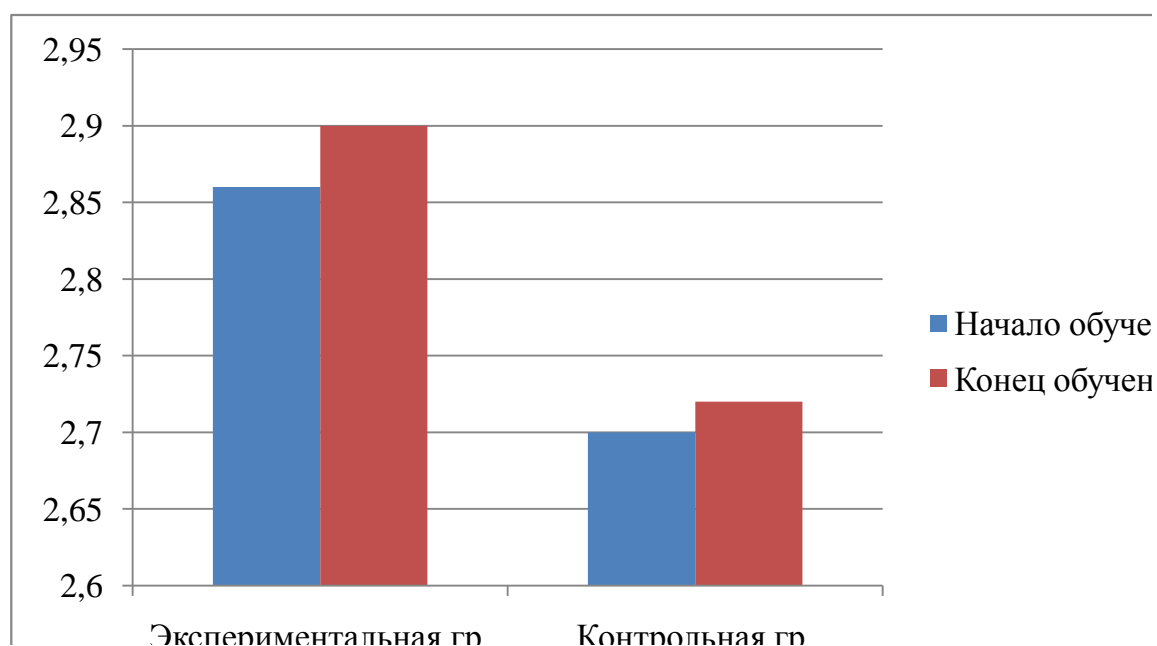
Дети из экспериментальной группы по итогам формирующего эксперимента стали лучше определять количество звуков в словах: в наиболее простых (до 4 звуков) количество звуков определяют в большинстве случаев без ошибок, в словах, содержащих более 4 звуков, допускают ошибки, но с дополнительной помощью их исправляют. Также меньше ошибок отмечается при определении последовательности звуков в слове, но допускают ошибки при просьбе определить, например, третий/пятый звук в слове.

Дети контрольной группы показали за данный промежуток времени незначительную динамику, что также свидетельствует о недостаточном количестве занятий и упражнений по данному направлению

В дальнейшем всем детям необходимо продолжать коррекционную работу по развитию фонематических процессов.

**Контрольный эксперимент по обследованию понимания речи у экспериментальной и контрольной группы, результаты представлены в диаграмме (рис.6).**





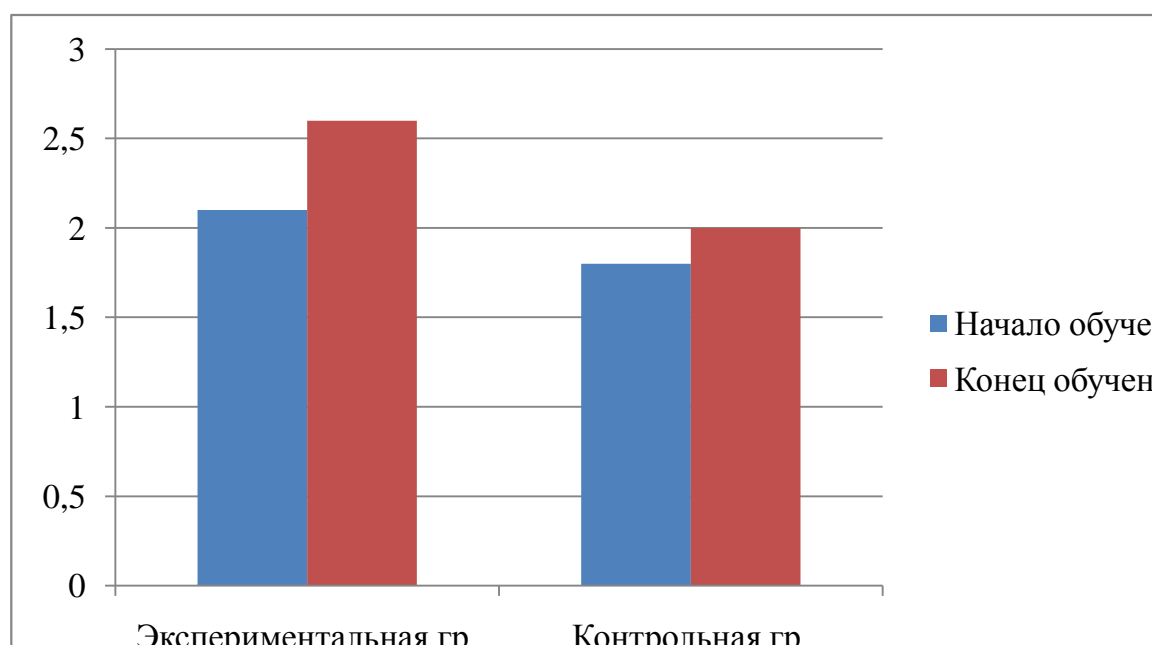
*Рис. 6. Динамика уровня сформированности понимания речи*

Данные обследования понимания речи показали следующее: контрольная группа показала динамику на 0,02 балла больше, экспериментальная – на 0,04 балла.

Во время формирующего эксперимента на занятиях по развитию речи значительное количество времени уделялось пониманию предложений, в том числе развитию понимания инверсионного типа конструкции, поскольку наибольшее количество ошибок по итогам констатирующего эксперимента было зафиксировано в данном направлении.

За время обучения дети из экспериментальной группы повысили свой показатель в понимании конструкций данного типа, но по-прежнему со всеми детьми из двух групп необходимо продолжать работу в данном направлении, поскольку в дальнейшем данные нарушения могут повлиять на понимание грамматически усложненных текстов с средних и старших классов.

**Контрольный эксперимент по обследованию активного словаря.** Результаты контрольной и экспериментальной группы в динамике представлены в диаграмме (рис. 7).



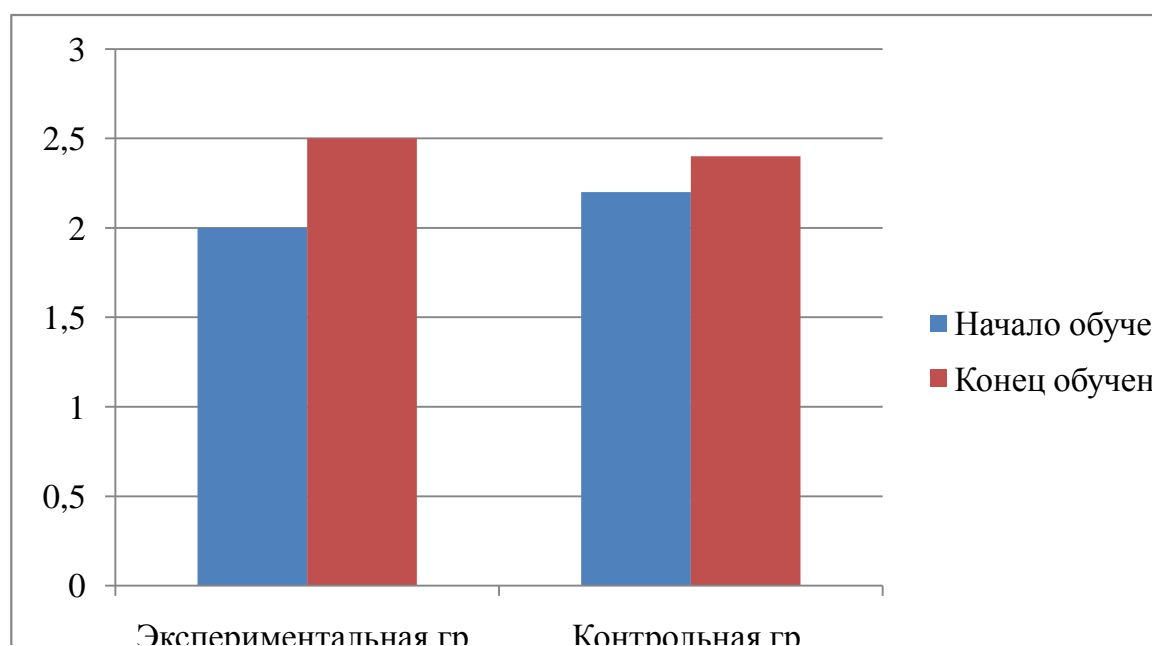
*Рис. 7. Динамика уровня сформированности активного словаря*

По итогам контрольного обследования активного словаря зафиксирована следующая динамика: дети контрольной группы увеличили показатель на 0,2 балла, дети из экспериментальной группы – на 0,4 балла.

За время обучения у детей экспериментальной группы был расширен и активизирован номинативный словарь по лексическим темам: детеныши животных, посуда, мебель, грибы; расширен объем словаря качественных и относительных прилагательных. Дети стали допускать меньше ошибок при описании предметов по картинке и по словесной инструкции (по сравнению с результатами констатирующего эксперимента).

Через письменные, устные упражнения и дидактические игры дети улучшили свои умения в подборе синонимов, однокоренных слов и антонимов.

**Контрольный эксперимент по обследованию состояния поверхностной синтаксической структуры фразы.** Результаты контрольной и экспериментальной группы в динамике представлены в диаграмме (рис. 8).



*Рис. 8. Динамика состояния поверхностной синтаксической структуры фразы*

На начало обучения показатели контрольной группы были на 0,2 балла выше, чем у экспериментальной, к концу обучения результаты экспериментальной группы превысили показатели контрольной на 0,1 балла. В целом, по итогам контрольного эксперимента динамика экспериментальной группы составила 0,5 баллов, что указывает на эффективность проведенной коррекционной работы.

За время формирующего эксперимента у обучающихся в экспериментальной группе повысилось качество связной речи в ситуации свободного общения, дети стали лучше составлять предложения по сюжетной картинке, делать пересказ текстов: предложения стали согласованны между собой, сложнее по структуре, чаще стали использоваться в речи сложноподчиненные и сложносочиненные предложения.

За время коррекционной работы не удалось полностью устранить ошибки в согласовании и управлении, но их количество значительно уменьшилось. По-прежнему у всех детей допускаются ошибки при преобразовании ед.ч. существительных во множественное, но их количество

снизилось, дети исправляют ошибки с помощью наводящих вопросов педагога.

По сравнению с результатами констатирующего эксперимента, учащиеся допускают меньше ошибок при словообразовании. Так, например, Диляра и Ильяс перестали допускать ошибки при образовании уменьшительной формы существительного. Дети улучшили свой навык морфемного анализа слов, значительно улучшился навык образования прилагательных от существительных и образования сложных слов, состоящих из двух корней.

В ситуации свободного общения у детей отмечено увеличение количества слов во фразе до 5-6 (ранее предложения состояли не более, чем из 4 слов). Предложения стали более распространенными, в речи используются прилагательные, сочинительные и подчинительные предлоги. Но в то же время, в речи детей всё еще наблюдаются аграмматизмы и нарушение причинно-следственной связи между предложениями, особенно в момент увеличения темпа речи.

#### **Выводы по третьей главе:**

- По результатам контрольного эксперимента нами было отмечено, что дети из экспериментальной группы показали наиболее высокую динамику, чем дети из контрольной группы, что свидетельствует об эффективности проведенной работы;
- У детей, участвующих в формирующем эксперименте остались ошибки и недочеты по направлениям, перечисленным в п.3.2., что говорит о недостаточном количестве времени, отведенном на коррекционную работу;
- По результатам контрольного эксперимента, нами было отмечено, что у детей улучшилось состояние поверхностной синтаксической структуры фразы, что проявилось при контрольном

обследовании грамматического строя речи и в специально организованной ситуации свободного общения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Легкая степень псевдобульбарной дизартрии – наиболее распространенная форма патологии в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи. При данной патологии первичным речевым дефектом является нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточной иннервацией речевого аппарата, что влечет за собой недоразвитие фонематического слуха, которое, в свою очередь, оказывает негативное влияние на становление лексико-грамматической стороны речи.

При данной форме клинической патологии наиболее часто сопутствующим дефектом является общее недоразвитие речи, вследствие которого нарушаются все компоненты речезыковой системы, а именно, звукового и лексико-грамматического строя речи.

Лексико-грамматическая сторона речи, с точки зрения психолингвистики, проявляется в синтаксической структуре фразы: глубинной и поверхностной.

Исходя из результатов анализа научно-методической литературы в рамках данного исследования, мы можем сказать, что в условиях нормального речевого развития глубинная и поверхностная синтаксическая структура формируется поэтапно, с постепенным усложнением структуры предложения, и к 7 годам ребенок овладевает практически всей системой грамматики, что дает ему возможность к моменту поступления в школу перейти к осознанию законов грамматики при изучении русского языка.

При общем недоразвитии речи III уровня и легкой степени псевдобульбарной дизартрии, вследствие недоразвития фонематического слуха (обусловленного нарушением звукопроизношения), дети затрудняются в дифференциации фонем и морфем, что затрудняет нормальное формирование поверхностной синтаксической структуры фразы, при том что глубинная структура является сохранной. Таким образом, коррекция нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших

школьников должна учитывать взаимосвязь всех компонентов речезыковой системы.

С целью подтверждения данных выводов нами был проведен констатирующий эксперимент, описанный во второй главе, где обследовался уровень состояния поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Данное обследование включало в себя следующие направления: обследование состояния моторных навыков, обследование фонетической стороны речи, слоговой структуры слова, обследование понимания речи и активного словаря, обследование уровня сформированности поверхностной синтаксической структуры фразы, которое включало в себя стандартное логопедическое обследование грамматического строя речи и специально организованное наблюдение в ситуации свободного общения с ребенком.

По данным анализа результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента нами было подтверждено заключение: общее недоразвитие речи III уровня и легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

В ходе констатирующего эксперимента ми были зафиксированы нарушения в состоянии общей моторики, мелкой моторике пальцев рук, артикуляционной и мимической моторике.

Обследование фонетической стороны речи показало, что уровень сформированности звукопроизношения у детей характеризуется мономорфными нарушениями, а также преобладанием антропофонических дефектов над фонологическими.

Нарушение фонематических процессов было отмечено у 100% детей, детям доступны наиболее простые формы звукового анализа.

Обследование пассивного словаря показало, что наибольшие трудности у детей вызывает понимание предложений инверсионного типа. Активный словарь, по результатам исследования, у младших школьников ограничен.

Изучение состояния поверхностной синтаксической структуры фразы включало в себя исследование понимания и употребления грамматических форм различных категорий, а также наблюдение за речью ребенка в ситуации свободного общения. В ходе обследования нами было выявлено, что у детей имеется большое количество нарушений в согласовании и управлении. По итогам наблюдения за речью детей в ситуации свободного общения нами было выявлены нарушения, которых не было замечено при стандартном логопедическом обследовании. Так, например, в ходе беседы дети используют преимущественно короткие фразы, состоящие не более чем из 3-4 слов, однородные члены в предложении чаще оказывались не согласованны друг с другом. Нарушена причинно-следственная связь между предложениями и частями высказывания, в речи отмечается большое количество слов, не несущих смысловую нагрузку. В результате полученных данных нами был сделан вывод о том, что у школьников глубинная синтаксическая структура сохранна, но при этом имеются значительные отклонения в состоянии поверхностной синтаксической структуре.

По результатам констатирующего эксперимента нами были определены направления и составлен перспективный план для дальнейшей коррекционной работы, которая должна сочетать в себе системный и комплексный подход.

Логопедическая работа по коррекции нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии включала в себя следующие направления:

- 1) Развитие статической и динамической организации движений общей моторики;
- 2) Совершенствование мелкой моторики пальцев рук;
- 3) Развитие артикуляционной моторики;
- 4) Коррекция нарушений звукопроизношения;
- 5) Развитие навыков фонематического слуха и восприятия;



6) Расширение активного и пассивного словаря;

7) Коррекция нарушений поверхностной синтаксической структуры фразы, а именно грамматического строя речи, которая включала в себя:

- развитие навыка словоизменения и словообразования;
- устранение ошибок при согласовании и управлении;
- развитие связной речи и грамматического оформления высказывания;

С целью эффективности проведенной логопедической работы нами был проведен контрольный эксперимент, который показал, что подобранные упражнения оказались эффективными, что положительно повлияло на динамику развития учащихся. Проведенная коррекционная работа позволила скорректировать нарушения поверхностной синтаксической структуры фразы у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, но для полной коррекции требуется больше времени, чем было отведено на эксперимент.

Таким образом, поскольку поверхностная синтаксическая структура проявляется в понимании устного сообщения, организуя понимание оттенков смысла, то, соответственно, при ее нарушениях будет оказываться негативное влияние на восприятие текстов. На основе чего можно предположить, что в дальнейшем такое нарушение будет влиять на понимание грамматически усложненных текстов в средних и старших классах, а также способствовать появлению аграмматизмов на письме, но данное предположение требует дальнейшего исследования.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1989. – 215 с.
2. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р. М. Боскис ; Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования. – М. : Советский спорт, 2004. – 304 с.
3. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / под ред. Л. С. Волковой [и др.]. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 1961. – 467 с.
6. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
7. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов [Текст] / Б. М. Гриншпун // Нарушение речи и голоса у детей / под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. – М. : Просвещение, 1975. – С. 71-80.
8. Заимця, Д. Р. Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Д. Р. Заимця ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2013. – 180 с.
9. Зайцева, Л. А. Обследование детей с речевой патологией [Текст] : методические рекомендации / Л. А. Зайцева. – Мн. : НМЦентр, 1994. – 20 с.
10. Запорожец, А. В. Сенсорное воспитание дошкольников [Текст] / А. В. Запорожец, А. Л. Усова. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 228 с.

11. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М. М. Кольцова. – М. : Сов. Россия, 1973. – 159 с.
12. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
13. Лалаева, Р. И. Логопатопсихология [Текст] : учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 462 с
14. Левина, Р. Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь) [Текст] / Р. Е. Левина. – М. : Наука, 1936. – 134 с.
15. Леонтьев, А. А. Исследования детской речи [Текст] / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
16. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
17. Лобанова, Н. Н. Влияние мелкой моторики рук на развитие речи детей [Текст] / Н. Н. Лобанова // Молодой ученый. – 2014. – №20. – С. 595-596.
18. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 254 с.
19. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 336 с.
20. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] : учеб. для высш. пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманитар., изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 432с.
21. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / учеб. пособие для студентов дефектолог. фак. пед. вузов / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1969. – 302 с.

22. Розенгарт-Пупко, Г. Л. Формирование речи у детей раннего возраста [Текст] / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 94 с.
23. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Психолого-педагогические условия развития понятийного мышления : хрестоматия / сост. Э. Г. Гельфман, С. Н. Цымбал – Томск : [б.и.], 2003. – 486 с.
24. Сахарный, Л. В. Введение в психолингвистику [Текст] : курс лекций / Л. В. Сахарный. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 184 с
25. Слобин, Д. Психолингвистика [Текст] / Дж. Грин, Д. Слобин; пер. с англ. Е. И. Негневицкой / под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 350 с.
26. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учебно-методическое пособие / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.], 1998. – 58 с.
27. Ушакова, Т. Н. Речь человека в общении [Текст] / И. А. Зачесова, Н. Д. Павлова, Т. Н. Ушакова. – М. : Наука, 1989. – 192 с.
28. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : пособие для учащихся пед. училищ / В. К. Лотарев, Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.
29. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. — 223 с.
30. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. / Т. Б. Филичева ; Моск. гос. пед. ун-т. – М. : [б.и.], 2000. – 145 с.
31. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. училищ / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с.
32. Хомский, Н. Введение в формальный анализ естественных языков [Текст] / Дж. Миллер, Н. Хомский // Кибернетический сборник.

Новая серия : сб. ст. : 24 вып. / гл. ред. О. Б Лупанов, А. А. Ляпунов. – М. : Изд. иностр. лит., 1960. – Вып. 1. – С. 174-201.

33. Хомский, Н. Синтаксические структуры [Текст] / Н. Хомский // Новое в лингвистике : сб. ст. : 25 вып. / гл. ред. В. А. Звегинцев. – М. : Изд. иностр. лит., 1962. – Вып. 2. – С. 412-527.

34. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

35. Шахнарович, А. М. Общая психолингвистика [Текст] / учеб. пособие / А. М. Шахнарович ; ун-т рос. акад. образования. – М. : [б.и.], 1995. – 93 с.

36. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] : краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 116 с.